



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O PAPEL DO HOMEM NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA:
CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL NO MASCULINO**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**TIAGO MIGUEL VIEGAS DA COSTA SECO
NOVEMBRO DE 2015**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O PAPEL DO HOMEM NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA:
CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL NO MASCULINO**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação da Professora Doutora Catarina Tomás

Sob coorientação da Mestre Ana Simões

**TIAGO MIGUEL VIEGAS DA COSTA SECO
NOVEMBRO DE 2015**

“[Os homens] têm trazido um equilíbrio enorme à nossa ação educativa, enquanto
equipa e na relação com as crianças.”

Diretora Genoveva

AGRADECIMENTOS

Nenhuma parte deste relatório e deste percurso académico seria possível sem a presença e contributo de todos aqueles que vou mencionar neste texto, mas também de todos os que, eventualmente, me possa esquecer e, para estes vai: o meu primeiro Obrigado!

Primeiro, quero agradecer de todo o coração aos meus pais, pessoas que me ensinaram as primeiras frases, que me proporcionaram uma infância, adolescência e idade adulta privilegiada, que me acompanharam durante toda a minha vida, como orientadores, amigos e que em mim depositaram a sua confiança para fazer as minhas próprias escolhas: Obrigado!

Em segundo lugar à minha esposa Ana Sofia, pela paciência, pela compreensão, pela ajuda mas principalmente pelo amor demonstrado mesmo na minha ausência: Amo-te.

Quero deixar também um grande OBRIGADO...

...à professora Ana Simões, pela amizade, pelo apoio, por acreditar em mim e simplesmente por estar lá.

... à professora Catarina Tomás pelo apoio, ajuda, exigência e correção que tão bem a caracterizam.

... a todos os professores da ESELx que me ajudaram neste longo percurso e que não tenho espaço para referir.

... à Carla, Rita e Joana, educadoras que me acompanharam durante todo o meu percurso académico na licenciatura e no mestrado. Quero agradecer-lhes o facto de me terem ajudado a crescer como profissional, demonstrando-me que há diferentes caminhos para atingir resultados mas, principalmente ensinando-me a não me conformar com o mais fácil. O seu exemplo de “educadoras-mestre” (Vasconcelos, 1997, p.17) foi, para mim, essencial e fundamental, enquanto profissional da educação.

... à auxiliar Paula, pela sua boa disposição, encorajamento e amizade.

... à diretora Elsa pela sua boa disposição, pelo seu acolhimento e confiança.

... às instituições “Casa de Porcelana” e “O Rio” por me terem recebido de forma tão carinhosa e calorosa e por me terem mostrado ambientes de trabalho de qualidade.

... aos meus colegas, tão especiais, a quem devo todo este percurso, pela ajuda fundamental, pela compreensão em momentos difíceis mas principalmente pela amizade que decerto será para a vida, Obrigado à Rita, Daniela, Lara, Susana, Marina e Valter.

... às minhas amigas, as minhas Damas: Daniela, Guida, Inês, Sara, Vera, pela sua amizade inigualável, pela sua dedicação e pelos seus mimos que tanto gosto.

... a todos os pais e crianças com quem partilhei muitos momentos e desejaria partilhar muitos mais, e que me deixaram com a certeza de ser este o meu caminho futuro.

... aos educadores Bruno, Luís, Rui, Miguel, à educadora Judite e aos auxiliares João e Agostinho que partilharam comigo vivências, experiências, opiniões e um pouco da sua vida, com a certeza de que contribuíram para melhorar a qualidade deste trabalho e o seu impacto futuro.

... a todos estes e a todos aqueles que não referi, mas por não serem menos importantes, deixo uma frase que me marcou e que traduz o sentimento que quero transmitir:

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós!”

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

A presença do homem na educação de infância é, ainda hoje, em pleno século XXI, um tema complexo, quer pela exígua expressão numérica, quer pela especificidade (ou não) que trazem para o campo da educação de infância.

Este relatório enquadra-se no Mestrado de Educação Pré-Escolar, e surge no contexto da Prática Profissional Supervisionada em contexto de Creche e jardim de infância, com base num fator intrínseco, ser homem num contexto maioritariamente feminino.

Enquanto educador, cresci durante a minha formação inicial sem modelos masculinos que me orientassem e me transpusessem para uma prática possível para os homens na educação de infância, pelo que senti necessidade de ir procurá-los e conhecê-los, antes de ingressar nesta “profissão ‘naturalmente’ feminina” (Sarmiento, 2004).

Com este relatório e a partir do contacto com educadores/as, homens e mulheres, é minha intenção, de algum modo, contribuir para compreender as representações sociais que há sobre o homem na educação de infância, para isso defini dois objetivos gerais a partir das dez entrevistas realizadas a educadores de infância: (i) compreender as razões enunciadas para a pouca expressividade dos homens na educação de infância; (ii) (des)ocultar preconceitos e estereótipos, a partir das narrativas dos entrevistados, em relação à presença dos homens na educação de infância.

O caminho percorrido até aqui fez-me querer estudar o tema do papel homem na educação de infância, desenvolvendo assim a minha problemática em seu redor, daí o tema escolhido - **“O papel do homem na educação de infância: Construção de uma identidade profissional no masculino”**.

Este trabalho é no fundo, uma reflexão pessoal sobre o meu percurso como homem e como educador-estagiário.

A partir da leitura do enquadramento teórico e da análise das entrevistas, pode-se evidenciar que existe ainda alguma discriminação por parte da sociedade em relação a estes profissionais. Os educadores afirmam que a construção da relação profissional com as crianças e com as suas famílias possibilita a transposição desses preconceitos. No entanto, acreditam que é possível que estes ressurgam em situações

que envolvam casos, ou suspeitas, de violação de direitos das crianças, nomeadamente com questões associadas a maus tratos.

Todos os/as educadores/as, homens e mulheres, que encontrei encontram vantagens na presença do homem na educação de infância, nomeadamente, a implementação de um modelo masculino para as crianças e a um fator facilitador nas relações entre as equipas maioritariamente femininas. Todos concordam que o trabalho com equipas mistas seria o ideal, indo assim no sentido do *equilíbrio*.

Palavras-chave: educação de infância; homem; identidade profissional; prática profissional supervisionada;

ABSTRACT

The male figure in early childhood education, even in the XXI century, is a complex theme, whether by its scarce number whether by the specificity (or not) that they bring to the preschool area.

This report is elaborated in the context of Master in Preschool Education, and as part of the Supervised Professional Practice, and it's based on one single factor: me, being a male, in a mainly female world.

As teacher, my early college education lacked in male role-models that would guide me and lead me as a male pre-school teacher, so I felt the need to seek and meet my fellow male teachers, before I start in this profession, "a naturally female profession". (Sarmiento, 2004).

With this report, and from my experience with my peers, both male and female, I expect, somehow, to contribute to better comprehend the male preschool teacher social representation. Therefore I established two main goals: (i) understand the main reasons to why there are so few male teachers in early childhood education; (ii) (dis)mystify society's stereotypes and prejudgments against men in early childhood education.

My journey thus far, raised an urge to study the male figure in preschool and crèche education, hence the theme chosen: **"The male figure in early childhood education: Developing a male professional identity"**.

This work is an introspective about my path as man and as student teacher.

Based on literature and interview analysis, we can see that it still exists discrimination by society towards male professionals in this field, although, in most cases this is not reflected in their practice.

The educators, who were interviewed, claimed that the relationship built with the children and their families erase all prejudice. However, they also mentioned, that, for instance, if another case of child abuse occurs, that negative behavior and thought will come back, even if the teacher is not implied in the case.

All professionals, regardless of their gender, find advantages when there is a male kindergarten teacher, such as the presence of a male role model for the children and as an "ice breaker" between preschool professionals. They all agree that mix gender teams would be ideal.

Key words: Preschool; Male figure; Professional identity; Supervised professional practice;

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO | 3 |
| 1.1. O meio..... | 3 |
| 1.2. O contexto socioeducativo..... | 4 |
| 1.3. A equipa educativa | 4 |
| 1.4. A família das crianças | 6 |
| 1.5. O Grupo de Crianças..... | 9 |
| 1.6. Análise Reflexiva..... | 13 |
| 1.6.1. Princípios orientadores da ação educativa | 13 |
| 1.6.2. Organização do espaço..... | 15 |
| 1.6.3. Organização do tempo | 17 |
| 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO | 19 |
| 2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica | 19 |
| 3. OPÇÕES METODOLÓGICAS E ÉTICAS | 26 |
| 3.1. Roteiro Metodológico..... | 26 |
| 3.2. Roteiro Ético..... | 28 |
| 4. O PAPEL DO HOMEM NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL NO MASCULINO..... | 31 |
| 4.1. A educação de infância em Portugal | 32 |
| 4.2. Identidade profissional na educação de infância | 36 |
| 4.3. A outra face da educação de infância: ser educador de infância em Portugal . | 39 |
| 4.4. O papel do homem na Educação de Infância: perspetivas das famílias | 46 |
| 4.5. O papel do homem na Educação de Infância: perspetivas dos profissionais da educação | 48 |

| | |
|---|----|
| 4.6. Um homem na sala de atividades: uma reflexão acerca da construção da minha identidade profissional como educador de infância | 52 |
| 4.7. Um homem entre as mulheres | 55 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 57 |
| REFERÊNCIAS | 61 |
| ANEXOS..... | 67 |

INDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Recomendações para atingir a igualdade de gênero nos profissionais da educação de infância | 45 |
|--|----|

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo A. Caracterização das instituições | 68 |
| Anexo B. Caracterização socioeconómica dos grupos..... | 71 |
| Anexo C. Plantas de sala..... | 77 |
| Anexo D. Organização da rotina diária | 79 |
| Anexo E. Guião para a entrevista da diretora de estabelecimento | 80 |
| Anexo F. Guião para a entrevista das educadoras cooperantes | 83 |
| Anexo G. Guião para a entrevista dos educadores homens | 86 |
| Anexo H. Guião para a entrevista dos auxiliares da ação educativa | 90 |
| Anexo I. Questionários para as famílias | 93 |
| Anexo J. Caracterização dos entrevistados | 96 |
| Anexo K. Pedido de autorização para as entrevistas | 97 |
| Anexo L. Formulário de autorização para a gravação das entrevistas | 101 |
| Anexo M. Informações estatísticas | 102 |
| Anexo N. Transcrição da entrevista ao educador Luís | 106 |
| Anexo O. Transcrição da entrevista ao educador Rui | 123 |
| Anexo P. Transcrição da entrevista ao educador Miguel (Minho) | 133 |
| Anexo Q. Transcrição da entrevista ao educador Miguel (Lisboa) | 142 |
| Anexo R. Transcrição da entrevista à diretora Genoveva | 152 |
| Anexo S. Transcrição da entrevista à educadora Rita..... | 166 |
| Anexo T. Transcrição da entrevista ao auxiliar da ação educativa João | 169 |
| Anexo U. Transcrição da entrevista à diretora Elsa | 175 |
| Anexo V. Transcrição da entrevista à educadora Joana | 178 |
| Anexo W. Transcrição da entrevista ao auxiliar da ação educativa Agostinho | 182 |
| Anexo X. Portefólio de Creche..... | 189 |
| Anexo Y. Portefólio de JI | 331 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| CEB | Ciclo do Ensino Básico |
| CNPCJR | Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco |
| IPSS | Instituição Particular de Solidariedade Social |
| JI | Jardim de Infância |
| OCEPE | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |
| PPS | Prática Profissional Supervisionada |

INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende ser uma reflexão, com o objetivo de apresentar, fundamentar e avaliar o trabalho desenvolvido ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada (PPS) em contexto de Creche e Jardim de Infância (JI). Estas experiências tiveram a duração respetiva de seis e doze semanas, tendo a primeira decorrido entre cinco de janeiro e treze de fevereiro, e a segunda entre vinte e três de fevereiro e vinte e nove de maio de 2015.

Ao longo da minha PPS, em qualquer um dos contextos, deparei-me sempre com a mesma constatação: *Não havia homens*. Ao longo das minhas experiências práticas nunca conheci nenhum educador de infância. Esta situação fez-me levantar duas questões: *Porque que é que não há homens na educação de infância? Como é que os homens se sentem nesta profissão?*

A presente reflexão, e consequentemente a minha problemática, não tiveram origem numa questão que tivesse emergido durante a minha PPS mas pelo facto de ser homem que tenta ingressar numa “profissão ‘naturalmente’ feminina” (Sarmiento, 2004), sem ter qualquer modelo masculino como orientador. Daí querer procurá-los.

Estas vivências fizeram-me querer estudar o tema do papel do homem na educação de infância, desenvolvendo assim a minha problemática à sua volta. Assim, o tema escolhido para este relatório foi: **“O papel do homem na educação de infância: Construção de uma identidade profissional no masculino”**.

A elaboração de um trabalho neste âmbito – um relatório reflexivo sobre a PPS – e, com estas características – análise acerca da construção da identidade profissional como educador de infância – pretende ser um mais contributo para desconstruir ideias pré-concebidas, como por exemplo: “homens que querem trabalhar com crianças devem ser antinaturais” [tradução própria] (Cortez, 2008, p.6).

Assim, a abordagem desta problemática tem como objetivos, os seguintes: (i) compreender as razões enunciadas para a pouca expressividade dos homens na educação de infância; (ii) (des)ocultar preconceitos e estereótipos, a partir das narrativas dos entrevistados, em relação à presença dos homens na educação de infância.

No desenvolvimento deste relatório, terei como base um referencial teórico que coloca em diálogo a Pedagogia, com a Psicologia e a Sociologia, e um

enquadramento metodológico, que se assume na sua dimensão qualitativa e compreensiva, onde se optou do ponto de vista das técnicas, pelas entrevistas realizadas às educadoras cooperantes, à diretora do estabelecimento de JI, a educadores e auxiliares da ação educativa do sexo masculino, e ainda à diretora de um estabelecimento com um elevado número de funcionários homens. Também realizei uma análise dos inquéritos por questionário aplicados às famílias de ambos os contextos da PPS, de notas de campo e reflexões realizadas ao longo da prática com base na observação direta de diversas situações.

Para facilitar a compreensão e leitura deste relatório, este encontra-se dividido por capítulos, que passo a apresentar:

O primeiro capítulo diz respeito à caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos onde realizei a PPS em Creche e JI, fazendo referência ao meio onde se inserem, à história, dimensão organizacional e jurídica de cada uma. Ainda farei uma breve caracterização da equipa educativa, das famílias e do grupo de crianças. Por fim, apresentarei uma análise reflexiva sobre as intenções e finalidades educativas das educadoras cooperantes, bem como, sobre a organização do espaço e do tempo.

No segundo capítulo, darei a conhecer as minhas intenções para a ação pedagógica, que guiaram a minha prática diária com ambos os grupos de crianças, fundamentando-as com base num referencial teórico actual e com uma matriz multidisciplinar.

O terceiro capítulo pretende dar a conhecer as minhas opções metodológicas e éticas que me guiaram durante toda a PPS e na recolha de informação para a construção deste relatório.

O quarto capítulo tem como objetivo apresentar, fundamentar e refletir sobre a problemática escolhida, bem como o seu impacto na minha prática.

Por fim, o último capítulo diz respeito às considerações finais, onde caracterizo o impacto da minha intervenção em ambos os contextos e reflito sobre a construção da minha identidade profissional quer como educador de infância, quer como homem.

Para terminar, é necessário referir que foi seguido um roteiro ético (Tomás, 2011), em que os nomes das instituições, dos elementos das equipas e de todos os entrevistados são fictícios, de forma a garantir o anonimato de todos os intervenientes. No caso das crianças, os seus nomes foram substituídos pela inicial de cada um.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

Neste primeiro capítulo, dedico-me à caracterização das instituições, crianças e famílias onde e com quem realizei a PPS. Ainda durante este capítulo, irei abordar e explicitar as intenções pedagógicas, as finalidades educativas, princípios orientadores e a organização do espaço físico e das rotinas.

Só após caracterizar os contextos educativos, abordando todos os seus aspetos principais, me foi possível compreendê-los e criar um plano de ação/intervenção, já que segundo Tomás (2011) os indivíduos trazem “consigo toda uma experiência social e repertórios que os tornam singulares. Por outro lado, o espaço onde decorreu a investigação ‘confere uma materialidade própria às relações sociais que nele têm lugar’” (p.121).

1.1. O meio

A PPS em Creche e JI desenrolou-se em duas instituições diferentes, respetivamente, a “Casa de Porcelana” e “O Rio”, ambas situadas na mesma freguesia de Lisboa, em bairros antigos da cidade, estando rodeadas de habitações antigas e em contextos sociais e culturais similares, com a presença de comércio tradicional e museus¹.

Estes locais podem trazer benefícios para as instituições, na medida em que podem promover um conjunto de explorações, aprendizagens e descobertas diversificadas por parte das crianças que devem ser tidas em conta por parte das equipas das instituições, pois para Tomás (2008) “as crianças não estão isoladas nem são impermeáveis aos contextos onde se move, nem os contextos são imunes às crianças” (p. 391), por exemplo:

As crianças passaram a manhã no jardim do museu que se situa junto da instituição, explorando o espaço e as esculturas ali presentes (Nota de campo de 6 de março de 2015).

¹ Informações recolhidas através de observação direta, do projeto educativo, do sítio eletrónico da “Casa de Porcelana” e da brochura de apresentação da instituição “O Rio”.

1.2. O contexto socioeducativo

A “Casa de Porcelana”, onde decorreu a PPS em contexto de Creche, é uma IPSS, portanto com carácter solidário, inaugurada em 1975, completando assim 40 anos de trabalho com crianças, nas valências de Creche e JI.

Esta instituição foi criada com o principal objetivo de prestar apoio à infância, especialmente nas camadas populacionais mais desfavorecidas. Atualmente, a dimensão solidária expandiu-se, abrangendo diversas camadas da sociedade, sejam elas: famílias em situação de pobreza, feirantes, trabalhadores do setor do comércio, serviços e quadros superiores, o que se irá verificar aquando da caracterização das famílias (Projeto Pedagógico, 2014).

A instituição “O Rio”, onde foi realizada a PPS em JI, foi fundada em 1878 com o principal objetivo de acolhimento de crianças com idades inferiores a quatro anos, cujas mães exercessem atividade profissional fora do domicílio.

As infraestruturas desta instituição encontram-se atualmente sob renovações, pelo que as instalações foram transferidas provisoriamente para outro edifício, onde efetivamente decorreu a PPS.

A caracterização das duas instituições está apresentada de forma esquemática no anexo A (tabela A1 a A3).

1.3. A equipa educativa

No que diz respeito às equipas educativas das salas, onde realizei a PPS, estas são díspares em vários aspetos. A equipa de Creche era constituída por uma educadora, a Rita e uma auxiliar da ação educativa, a S., sendo que a primeira era já funcionária da instituição há cerca de 25 anos e a segunda há cerca de 2 anos. Eu fui a única presença masculina na sala, bem como na instituição (em contacto direto com as crianças).

A relação entre os elementos da equipa educativa era de *amizade*, observando-se uma articulação na prática diária de ambas; no entanto, foi visível a disparidade de experiência profissional entre as duas, bem como uma tentativa de

colaboração no crescimento pessoal e profissional de ambas². A relação entre os profissionais presentes numa sala de atividades é muito importante para a promoção do bem-estar e de um *ambiente saudável* para o grupo, sendo que quando estas relações não são de qualidade, também os resultados obtidos com o grupo irão ser de pouca qualidade (Portugal, 1998).

Verificou-se que a equipa já tinha estabelecido uma relação de segurança com a maioria das crianças, por vezes com laços mais fortes com uns do que com outros, como ilustra o seguinte exemplo:

Quando a F chega à sala, corre para os braços da auxiliar da ação educativa independentemente dos restantes adultos, sendo que só depois vem cumprimentar os restantes adultos (Nota de campo de 20 de janeiro de 2015).

A relação que estabeleci com a equipa pedagógica foi muito importante para criar um ambiente de colaboração e confiança. Esta relação foi importante, principalmente, durante alguns dias que a educadora não esteve presente, recaindo sobre mim a responsabilidade de dinamização do grupo.

No contexto de JI, a equipa educativa era composta por uma educadora, a Joana, e uma auxiliar da ação educativa, a Paula, respetivamente, com 11 e 21 anos de experiência e que trabalhavam juntas desde o início do ano, sendo que no trabalho e na sua atuação se revelam extremamente *coesas e cúmplices*:

A educadora e a auxiliar preparam semanalmente as atividades a realizar, sendo que na ausência de uma a outra assegura o combinado (Nota de campo de 25 de fevereiro de 2015).

A MC ao ser chamada à atenção pela auxiliar, olha para a educadora à procura de compreensão. A educadora não intervém, deixando a auxiliar a resolver o conflito (Nota de campo de 11 de março de 2015).

A relação entre os elementos da equipa de sala é extremamente importante, transmitindo segurança e bem-estar a todo o grupo. Este sentimento de segurança faz com que as crianças se sintam *bem* e sejam mais *felizes*, rindo, sorrindo, cantando, não se ouvindo choros nem gritos. Segundo Brazelton (2013), este é o melhor indicador da qualidade do ambiente em que as crianças se estão a desenvolver dentro

²“A auxiliar da ação educativa ao ver que a Ma estava apenas a amassar a massa não lhe dando forma nenhuma intencionalmente, começa ela a amassar-lhe a massa dando-lhe forma” (Nota de campo de 3 de fevereiro de 2015).

“A educadora chama à atenção da auxiliar da ação educativa para a melhor forma de atuação junto das crianças” (Nota de Campo de 19 de janeiro de 2015).

da sala de atividades, sendo indicador do seu nível de bem-estar³. Este não é de modo algum o único indicador de bem-estar, já que segundo Ferreira e Sarmento (2008), bem-estar “é, assim, a condição de satisfação pessoal e inclusão plena, dos indivíduos e das comunidades sociais” (p. 71), sendo por isto muito mais abrangente que apenas as dimensões individuais e a instituição em que a criança está inserida.

A boa relação da equipa foi ainda visível na interação com as crianças, já que a educadora apenas se tinha juntado ao grupo neste ano letivo, sendo que neste caso a auxiliar da ação educativa assume um papel de maior referência⁴ (maior confiança e segurança) para algumas crianças, já que acompanhava o grupo desde a sala de 1 ano.

Observou-se também na auxiliar da ação educativa uma *forte vontade* de participação e de conhecimento dos projetos e atividades desenvolvidas pela educadora, bem como nos documentos construídos por esta:

A auxiliar da ação educativa aproveita a hora do repouso para ler a proposta de projeto educativo de grupo elaborado pela educadora (Nota de campo de 14 de maio de 2015).

Quando os membros de uma equipa educativa partilham valores e estão envolvidos num ambiente de cooperação e proximidade, principalmente, no que às crianças diz respeito, promovem junto destas um ambiente educativo consistente. Mesmo para os adultos há benefícios nesta relação próxima, nomeadamente, reconhecimento, um sentido de trabalho bem-sucedido e um sentimento de pertença a um grupo com ideais semelhantes (Hohmann & Weikart, 2011, p.131).

1.4. A família das crianças

Antes de poder caracterizar o grupo de crianças, importa perceber a sua anterioridade, que é como quem diz perceber de onde vêm, conhecer o seu contexto familiar. A família é indissociável daquilo que a criança é, é o “*nexus* de todas as

³ Entende-se aqui como conceito de bem-estar, uma das suas aceções: “sentido de equilíbrio bio-psicológico, por satisfação das necessidades fundamentais de sobrevivência e de equilíbrio nas relações do sujeito consigo próprio e com o ambiente social e natural” (Ferreira & Sarmento, 2008, p.69).

⁴ “Em diversas situações o AI demonstra reações de afastamento quando interpelado pela educadora, indo esconder-se no corredor, só voltando quando um dos adultos da sala o vai buscar. Desde que a educadora não esteja presente o AI aceita as indicações da auxiliar e as minhas” (Nota de campo de 3 de março de 2015).

instituições culturais” (Ferreira, 2004, p. 65). Não podemos perceber a criança de uma forma holística se não se caracterizar primeiro a sua família. Este capítulo pretende assim, abrir caminho para a compreensão do grupo de cada um dos contextos, fazendo o “*primeiro retrato*”⁵ das crianças.

Em contexto de Creche, a partir da análise do anexo B, tabela B1 e B2, podemos verificar que todos os pais eram trabalhadores do setor terciário, titulares de cursos superiores e com profissões diferenciadas. Este facto condiciona que este grupo fosse o único (da Creche) não apoiado pelo serviço de Segurança Social, fazendo com que pagassem as mensalidades máximas. É possível ainda verificar que todas as famílias eram nucleares, constituídas por pelo menos três elementos.

As famílias foram convidadas desde o início do ano a participar ativamente no quotidiano do grupo, já que também segundo Lino (2013), “a educação é um processo constante de interação que decorre dentro e fora da escola” (p.118), o que por si só implica o envolvimento das famílias na educação das crianças. Apesar deste convite, apenas uma mãe aceitou a colaborar nas atividades do grupo, realizando mensalmente um *atelier* de expressão dramática com os vários grupos da Creche.

As famílias das crianças apresentavam-se *preocupadas*, demonstrando interesse pelos painéis e informações colocadas nas paredes da sala, tal como foi observado várias vezes, como é exemplo:

A mãe do Va ao chegar observa o painel do cuquedo, colocado à porta da sala, e quando sai com o filho ao colo para e observa novamente o painel questionando o Va (Nota de campo de 10 de fevereiro de 2015)

A partir da análise do anexo B, tabela B1 e B2, ainda é possível verificar que no grupo existem duas famílias bilingues, apresentando-nos assim a uma diversidade social e cultural das famílias, que poderão ser determinantes na vida destas crianças, a nível dos conhecimentos, desenvolvimento e prática (Ferreira, 2004).

A diferenciação socioeconómica verificada neste grupo pode ainda ser interpretada (hipótese explicativa) como a razão do número de horas que estas crianças passam na instituição. A maioria das crianças do grupo chegava mais tarde e saía cedo, ao contrário do outro grupo de dois anos, em que todas as crianças são beneficiárias do apoio do serviço de Segurança Social. Verificou-se ainda neste grupo

⁵ “O *primeiro retrato* referencia-as às suas famílias, localizando-as de acordo com a sua condição social . . . e a sua posição social. (Ferreira, 2004, p. 66)

um nível de absentismo muito alto, dado que quando estavam doentes ou quando os pais estavam de folga, tinham oportunidade de ficar em casa.

Este fator influencia no desenvolvimento das atividades já que por vezes não era possível realizá-las devido à ausência de um número significativo de crianças, tal como observado:

As rotinas têm sido alteradas ou mesmo eliminadas devido à hora tardia a que as crianças chegam à instituição. A educadora reforça a ideia, junto dos pais, de que as crianças devem chegar mais cedo, para que lhes seja possível tirar proveito das atividades realizadas (Nota de campo de 15 de janeiro de 2015).

Relativamente ao grupo da PPS em JI, podemos verificar um contexto socioeconómico bastante diferente do descrito anteriormente. A partir da análise do anexo B, tabela B3 a B6, verificamos que existia um número significativo de famílias desempregadas (15 em 32) e de famílias em que os pais/mães não vivem juntos (5 em 16). A maioria das crianças chegava cedo à instituição, à hora de abertura, sendo que outras só saem à hora do encerramento, tal como observado:

A MC e o Mr estão sempre na sala quando chego. Chegam por volta das 8h. O Mr já está à porta quando se abre a porta (Nota de campo de 29 de abril de 2015).

O G ontem foi o último a sair, já depois da hora do fecho. A situação tem-se repetido (Nota de campo de 26 de maio de 2015).

Existia ainda, segundo a equipa da instituição, uma família de quatro gerações que viviam todos na mesma habitação, com poucas condições habitacionais. Esta criança, para além dos problemas de socialização demonstrados, ausentava-se do JI por períodos de tempo longos, sem ser dada qualquer informação à educadora e/ou equipa. Estas situações foram observadas:

A educadora estava sentada ao lado dela à hora do repouso. Ao virar-se para o outro lado para prestar auxílio a outra criança, o Al “*rosna*” para ela e começa a gritar, calando-se de seguida, quase como “*repelindo-a*”, no entanto tinha sido ele a “*exigir*” que a educadora se sentasse ao lado dele (Nota de campo de 21 de abril de 2015).

O Al esteve ausente durante uma semana e meia sem que existisse qualquer informação por parte da família (Nota de campo de 12 de maio de 2015).

Existem ainda casos em que as famílias eram acompanhadas pelas equipas de apoio à família da entidade gestora, quer por referência da assistente social da

instituição, quer por indicação do tribunal e/ou CNPCJR⁶. As situações que originaram estas sinalizações diferem, mas por razões éticas não me irei debruçar sobre elas.

A caracterização das famílias permitiu-me conhecer os contextos familiares, compreender alguns comportamentos, ações e necessidades das crianças, sobre os quais refleti com a equipa da sala. Esta reflexão permitiu-me compreender até que ponto as estruturas familiares são ou não “determinantes da biografia, trajetória de vida e experiência social das crianças” (Ferreira, 2004, p.67). Deste conhecimento é exemplo:

Na sequência do tema do dia do pai, a educadora mostrou algumas fotografias das crianças com os pais. Todas as crianças reconheceram os seus pais, exceto o Mr. Quando a educadora o questionou sobre quem era o senhor que aparecia na fotografia, o Mr hesitou e disse: “não sei” (sic). Notou-se algum *desconforto* na postura do Mr encolhendo-se, ficando calado, e a olhar para a fotografia. Depois de alguma insistência, respondeu que era o tio, mas depois de a educadora lhe ter dito que era o pai, ele assentiu. O pai do Mr é recluso.” (Nota de campo de 2 de março de 2015).

Esta situação demonstra que, apenas conhecendo as famílias poderemos interpretar alguns dos comportamentos e das crianças, ajustando assim a nossa ação educativa. Na sequência desta situação, a educadora fez chegar ao pai do Mr, o seu presente do dia do pai, tendo recebido uma resposta *positiva e emocionada* por parte deste. Com esta situação pude constatar quão importante é a relação com as famílias e que devemos criar uma relação estreita com estas.

Devido a constrangimentos temporais impostos pela minha atividade profissional, não me foi possível desenvolver atividades com as famílias, mas sinto que teria sido importante desenvolvê-las, para melhor estimular o desenvolvimento saudável das crianças e o estabelecimento das relações JI-família.

1.5. O Grupo de Crianças

Neste subcapítulo irei efetuar o “segundo retrato”⁷ dos respetivos grupos de crianças com os quais realizei a minha PPS, partindo da leitura do anexo B, tabelas B1 e B2 (Creche) e B3 a B6 (JI).

⁶ Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco.

⁷ “O segundo retrato das crianças referencia-as ao contexto institucional do JI e caracteriza-as de acordo com os seus marcadores biossociais mais visíveis (o género, a idade) e a sua posição institucional de partida (já ter, ou não, frequentado o JI da Várzea), para dar conta da heterogeneidade interna do conjunto de crianças (Ferreira, 2004, p.67).

Quanto ao grupo da PPS de Creche, era composto por onze crianças, sendo quatro do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas, à data da PPS, entre os vinte e um meses e os trinta e cinco meses. Todas, à exceção de uma, completavam em 2015, três anos (trinta e seis meses de idade). Apenas a Ma, tinha um ano e vinte e um meses, tendo ingressado neste grupo por falta de vaga na sala de um ano e por acordo com os pais.

Todas estas crianças ingressaram na instituição neste ano letivo, o que pôde ter condicionado os seus comportamentos/reações, já que para Ferreira (2004, p.76), o conhecimento prévio da instituição poderá ter ganhos a curto prazo. Assim, as crianças apresentavam-se ainda numa fase de adaptação e necessitando de se ajustar aos espaços, ao ambiente, às rotinas, aos adultos e ao grupo, sendo assim, um dos pontos fundamentais a trabalhar foi a relação afetiva e de segurança:

As crianças, ao chegarem à sala choram, apresentam dificuldade em separar-se dos pais. . . necessitam de mais atenção, estão mais *rabugentas*, facilmente passam de um estado de felicidade para um de choro (Nota de campo de 5 de janeiro de 2015).

A F está *desconfortável*, *nota-se uma tristeza* na sua face. Chama pela mãe, questionando “*a mãe?*”. A educadora tenta por vezes devolver-lhe a questão ao que ela responde “*a trabalhar*”» (sic), fazendo com que pare de chorar (Nota de campo de 7 de janeiro de 2015).

A ação da educadora, definida no seu projeto pedagógico de grupo, pretendia ir ao encontro desta necessidade já que, segundo Brazelton (2010), “a adaptação aos níveis do jardim infantil . . . tenha uma enorme importância para a capacidade de a criança se defrontar com desafios futuros” (p.401).

Segundo a descrição da educadora, o grupo apresentava um *desenvolvimento psicomotor bom*, mas, ainda com elevado grau de dependência do adulto. Apesar de a maioria das crianças já ter criado e estabelecido a sua relação de segurança e afeto com os adultos da equipa educativa e com as restantes crianças, existia uma, a E, que parecia ter alguma dificuldade nessa relação, demonstrando-se uma criança bastante *reservada* e com *renitências* ao que diz respeito à sua exposição ao outro:

A E chega em silêncio à sala, não convivendo com nenhuma das outras crianças, quando estas estão em grande grupo. É sempre renitente a qualquer atividade, sendo que em algumas a educadora consegue que ela participe e faça, no entanto isto só se verifica em atividades controladas e individuais (e.g. pintura, jogos de mesa). Em atividades de grande grupo, é muito difícil estimular a E de modo a que ela participe na atividade. E quando se tenta que ela participe ela retrai-se com o corpo, escondendo-se. Existe apenas uma situação recorrente na qual a E se expõe mais perante os

adultos, que é na hora do repouso, enquanto as restantes crianças estão a dormir, a E reage, ri, sorri e fala recorrendo a palavras simples, por exemplo: '*É meu!*'. No entanto, e após contacto com os pais, percebe-se que a E em casa fala, ri, corre, brinca, apresentando comportamentos expectáveis para a idade, mantendo-se, no entanto, reservada" (Reflexão diária de 3 de fevereiro de 2015).

Algumas crianças ainda apresentavam comportamentos que revelavam *desconforto*, nomeadamente em situações em que são contrariadas ou com situações em que se sentem *pouco à vontade*:

A F, quando se sente desconfortável, chama constantemente pela mãe, questionando «*a mãe?*», não chega a chorar, apresenta-se triste. A educadora devolve-lhe a pergunta e a F responde: «*a trabalhar*». Esta situação é repetitiva e frequente quando a F é contrariada ou na hora da refeição quando não quer comer (Nota de campo de 15 de janeiro de 2015).

Na generalidade do grupo verificava-se um atraso, relativamente, ao vocabulário, à construção de frases, dicção, consciência de si próprio e capacidade de concentração pelo que a educadora propõe atividades de aumento do vocabulário e de melhoria da construção frásica, consciência do "eu" e aumento da capacidade de concentração/abstração (Projeto pedagógico de grupo, 2014/15):

A Ma exprime-se com palavras simples e isoladas «*Sim*» «*Não*», exprimindo-se ainda através de sons (Nota de campo de 3 de fevereiro de 2015).

As crianças não conseguem estar quietas no tapete, dispersam com os objetos à sua volta (e.g. espelho, brinquedos) (Nota de campo de 12 de janeiro de 2015).

A maioria das crianças do grupo ainda apresentava muita dificuldade em se exprimir oralmente, havendo algumas cujo entendimento se tornava difícil. Neste grupo, apenas duas crianças falavam fluentemente e conseguiam construir frases mais complexas e longas, apresentando um nível de vocabulário mais completo, como por exemplo o MI:

Algumas das famílias trouxeram os resultados das suas pesquisas sobre os animais pedidos. O MI apresentou a sua ao grupo, explicitando sem dificuldade o tema e as principais características do trabalho. Constrói frases completas e com vocabulário variado (Nota de campo de 26 de janeiro de 2015).

No caso do grupo da PPS em JI, o grupo era composto por dezasseis crianças, oito do sexo masculino e oito do sexo feminino, sendo que todas completaram os três anos já nesta sala. Segundo o Projeto Pedagógico de grupo (2014/15) todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, ainda que alguns pais tivessem origem brasileira.

É importante referir que, este grupo foi-me atribuído, para o desenvolvimento da PPS, pela diretora da instituição tendo em conta o facto de ser homem, já com alguma “*experiência profissional e maturidade*”, características que, na sua opinião, seriam adequadas para o grupo em questão, com base nas características individuais das crianças, algumas apresentadas de seguida.

As crianças do grupo apresentavam um *bom* desenvolvimento motor, efetuando a maioria das tarefas autonomamente:

As crianças utilizam as instalações sanitárias autonomamente sempre com a supervisão de um adulto, necessitando apenas de ajuda para a limpeza em caso de evacuarem. Colocam a mesa para o almoço com a ajuda de um adulto, nomeadamente para a colocação de talhares relativamente à lateralidade (Nota de campo de 27 de fevereiro de 2015).

Apresentam um *bom* desenvolvimento ao nível criativo e imaginativo, sendo que conseguiam, em alguns casos, criar e recontar histórias:

Na biblioteca da escola, cada criança pegou num livro para ler. Depois pedi a cada criança quem me recontasse a história. Todas foram capazes de referenciar algum momento mais marcante das ilustrações, no entanto só o F conseguiu contar uma sequência de ideias (Nota de campo de 12 de fevereiro de 2015).

Demonstravam no geral um grande *gosto* pelas artes plásticas; no entanto, apresentam uma grande heterogeneidade em relação ao desenvolvimento da língua, vocabulário e aprendizagens. É exemplo disso a Mo, que tem muita dificuldade em se exprimir, não conseguindo articular corretamente as palavras, por exemplo, chamando-me “*Tiaguí*”, estando a aguardar referenciação para um acompanhamento especializado. Pelo contrário, o F e o Af apresentavam um vocabulário *rico* e *variado*, sendo capazes de articular várias frases e de recontar histórias corretamente ou de forma imaginada.

No seu projeto, a educadora referia que o grupo, no geral, tinha muita dificuldade em lidar com a frustração, facto que é comprovado por algumas reações das crianças, sendo que algumas reagiam de forma muito explosiva. Este é um dos pontos que na minha ação tentei melhorar, trabalhando os limites e a capacidade de lidar com o “*não*” e com a frustração:

A L quando lhe dizem que não pode fazer algo, seja bater nos colegas, seja estar em cima de algo, reage explosivamente. Quando agarrada, diz e repete várias vezes “*Para Mãe! Para!*” (Nota de campo de 4 de março de 2015).

O Af quando lhe disseram que não poderia levar o brinquedo para a mesa começou a chorar, colocando os braços ao lado do corpo contraindo os músculos (Nota de campo de 9 de março de 2015).

Um dos problemas que identifiquei neste grupo, e que é comprovado pela análise feita pela educadora, é ao nível da higiene pessoal e da alimentação das crianças:

A auxiliar da ação educativa ao distribuir o reforço da manhã questionou as crianças sobre o que tinham comido ao pequeno-almoço, ao que a MC responde “*pastel de nata*”. Nota-se em vários dias, restos secos de comida à volta da boca. Segundo a equipa, este comportamento é habitual (Nota de campo de 5 de março de 2015).

É já por várias vezes que o Mi apresenta sinais de défice nos cuidados de higiene quer na apresentação geral, quer no cheiro que exala (Nota de campo de 3 de março de 2015).

Como já foi referido no subcapítulo anterior, algumas das crianças, estão referidas à CNPCJR, pela questão de risco. Durante a minha prática, tomei contacto com situações familiares difíceis do ponto de vista social e económico, que me fizeram despertar para a questão das crianças em risco. Entende-se por situações de risco, situações que “implicam um perigo potencial para a concretização dos direitos da criança” (CNPCJR, 2015), em que a sua manutenção ou agudização podem originar situações de perigo.

Estas situações fazem-me despertar para a necessidade de o/a educador/a ter que estar atento a sinais que possam indicar alguma situação de risco sem que, ainda assim, invada a privacidade da criança e da família e sem emitir juízos de valor, orientando a sua ação no melhor interesse da criança. O/a educador/a deve ainda estar disposto e aberto à colaboração com outros profissionais no sentido de resolver as situações que possam por em perigo a criança.

1.6. Análise Reflexiva

1.6.1. Princípios orientadores da ação educativa

A educadora cooperante da PPS em contexto de Creche, tal como definido pela instituição, seguia o modelo do MEM adaptando-o à sua realidade de Creche. A educadora assumia como princípios orientadores da sua ação educativa os seguintes:

a autonomia física e emocional da criança e o aumento do conhecimento do eu, do outro e do mundo (Projeto Pedagógico de grupo, 2014/2015).

Partindo destes princípios orientadores, a educadora pretendia dar resposta às necessidades encontradas nas crianças no início do ano letivo. Estes princípios orientadores tornam-se importantes na medida em que todas as crianças eram novas na instituição, encontrando-se ainda muito centradas no “eu” e dependentes do adulto:

No fim do dia, o Vi começa a chorar quando não vê nenhum adulto da sua sala (Nota da campo de 30 de janeiro de 2015).

Para estimular a autonomia das crianças nas atividades mais simples (e.g. calçar e descalçar os sapatos, despir, vestir, alimentação, higiene das mãos), a educadora pedia-lhes que fizessem primeiro sozinhos e, ajudando-os só depois, caso necessitassem, como por exemplo:

À hora da refeição todas as crianças recebem um garfo e uma faca. A educadora incentiva a que comam sozinhos, ensinando ao uso da faca (Nota de campo de 9 de janeiro de 2015).

A estimulação/promoção do conhecimento do eu, do outro e do Mundo é fundamental no MEM. Sendo assim, a educadora propunha-se a estimular o descobrimento e as aprendizagens do Mundo, partindo de situações do quotidiano e/ou trazidas ao grupo pelas crianças, tentando sempre que possível partir dos interesses e gostos das crianças, cumprindo assim os pressupostos do MEM em que:

A escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (Niza, 2013, p.144).

Em contexto de JI, a educadora não seguia nenhum modelo específico mas sim uma fusão de modelos, nomeadamente modelo *High-Scope*, pedagogia de projeto e pedagogia de situação, mobilizando os conteúdos que mais se adequavam às necessidades do grupo. A educadora implementou o modelo *High-Scope* na

organização da sala, procurando criar um espaço desafiante e estimulante. Partindo da pedagogia de projeto e de situação, em que a criança é o construtor ativo das suas aprendizagens, a educadora tinha em conta a opinião das crianças, a sua curiosidade e o interesse demonstrado pelo conhecimento, promovendo um ambiente em que o/a educador/a é o/a promotor/a de aprendizagens envolvendo as crianças na construção do saber (Projeto pedagógico de grupo, 2014/2015). A sua ação foi também orientada pelos princípios da instituição, que neste ano letivo se guiava pelo tema “*Crescer com amor*”. Este tema enquadrava-se na ação da educadora, já que a mesma escreve:

Esta linha orientadora pretende que as crianças cresçam e tenham experiências positivas e significativas, o que se pode acontecer “quando se sente amada, segura e confiante. Só o afeto tem esse poder transformador... Para a criança saber amar, precisa de viver a experiência de ser amada” (Projeto Pedagógico de grupo, 2014/2015, p. 3).

A educadora definiu como principais objetivos da sua ação, o autoconhecimento, a autonomia, a promoção de hábitos alimentares corretos, a aprendizagem cooperativa e o estabelecimento de limites e valores (Projeto pedagógico de grupo, 2014/2015).

Na sua ação, a educadora tentou que fossem as crianças a definir os seus limites, as regras e as consequências:

A educadora propôs às crianças que definissem eles próprios as regras para estarem sentados no tapete, bem como as respetivas consequências para os incumpridores (nota de campo de 15 de abril de 2015).

1.6.2. Organização do espaço

Os espaços físicos de ambos os espaços, PPS em Creche e JI, estavam divididos por áreas, conforme pode ser consultado nas plantas em anexo (Anexo C).

Ambas as salas eram espaçosas, com espaço livre para as crianças circularem em segurança. Ambas tinham luz natural em abundância. Os trabalhos das crianças estavam espalhados pelas paredes, ficando assim visíveis para as crianças e para os adultos, e que pretendem mobilizar vivências anteriores das crianças.

Em contexto de Creche, a divisão das áreas foi decidida pela educadora no início do ano, numa tentativa de aproximação ao modelo MEM, já que segundo Niza (2013) “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante” (p. 151).

Em contexto de JI, apesar de a sala estar dividida por áreas, a sua disposição nem sempre foi a mesma, sendo alterada sempre que fosse necessário na sequência de uma atividade e/ou na tentativa de acrescentar e/ou eliminar uma área.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), a divisão da sala por áreas de interesse é particularmente promotora da estimulação das capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais assim, as áreas da sala devem estar estruturadas e organizadas de modo a ter em conta as atividades práticas das crianças e as suas mudanças de interesse. Segundo o modelo *High-Scope* “o espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras” (p. 164).

No JI, devido aos condicionamentos de espaço, dadas as instalações provisórias, os momentos de alimentação e do repouso eram feitos dentro da sala o que, por vezes, fazia com que existisse sobreposição destas atividades.

No final da hora da refeição, enquanto algumas crianças acabam de comer, outras já estão deitadas, sendo que quando a maioria já está deitada, sente-se a necessidade de fechar as cortinas e apagar as luzes. Com isto as crianças que ainda estão a comer, fazem-no *quase* às escuras (Nota de campo de 4 de março de 2015).

Ao contrário desta situação, no contexto de creche as refeições eram feitas num espaço próprio, atribuindo assim uma funcionalidade a cada espaço.

Em ambos os contextos, os materiais estavam ao dispor das crianças, dentro dos limites de segurança, para que elas pudessem servir-se deles sempre que necessário, já que, de acordo com Hohmann e Weikart (2011), “as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses” (p. 162).

Em ambos os contextos as crianças exploravam todas as áreas e utilizando os seus diversos recursos. No contexto de Creche, não existiam limites para os número de crianças que poderiam estar em cada área, isto deveu-se maioritariamente à idade das crianças e ao facto de todas as áreas serem abertas e pouco delimitadas. Já no

contexto de JI, devido às limitações do espaço físico, algumas das áreas não comportavam muitas crianças, pelo que, existiam regras quanto ao número de crianças que poderiam estar em cada área. As áreas apesar de delimitadas fisicamente por móveis, não impediam que as crianças dessem aso à sua imaginação:

As crianças trazem os brinquedos da área da casa para fora do espaço da mesma, simulando um *picnic* (Nota de campo de 24 de fevereiro de 2015).

1.6.3. Organização do tempo

A organização do tempo em sala de atividades, ou seja, durante o tempo que as crianças permanecem na Creche e/ou JI, torna-se visível na estruturação das rotinas diárias. Estas tornam-se fundamentais em contexto educativos destes níveis já que segundo Wieder e Greespan (2002), “através da rotina ‘a criança aprende a organizar a experiência e aprende a aprender’” (p.182).

Em contexto de Creche a rotina diária (Anexo D, tabela D1) foi construída com base no modelo do MEM e posteriormente adaptada à realidade deste contexto, já que este modelo é aplicado no JI. Segundo este modelo a rotina diária deve ser dividida em duas partes: manhã (atividades escolhidas pelas crianças) e tarde (sessões plenárias ou partilha de informação).

Segundo o descrito no projeto pedagógico (2014/15), construído pela educadora para este grupo, ela pretendia que as crianças integrassem “a rotina diária como algo *securizante* e *antecipante* dos momentos seguintes e referenciais” (p. 4). Nesta perspetiva e de acordo com Pereira (2014) e Santos (2010), apesar de cada modelo organizar a rotina diária segundo os seus princípios, todos defendem que a rotina diária permite à criança antecipar os momentos do seu dia-a-dia, transmitindo à criança uma sensação de segurança, podendo beneficiar as relações sociais, estimulando e desenvolvendo simultaneamente os traços da personalidade da criança tornando-a mais dinâmica e criativa..

Também em contexto de JI, a educadora defendia a noção de segurança e estruturação inerente às rotinas diárias (Anexo D, tabela D1), já que segundo o projeto pedagógico de sala (2014/15), a rotina “proporciona-lhes uma sequência de acontecimentos que elas compreendem e seguem, ou seja, oferece-lhes uma estrutura do dia, garantindo assim um ambiente psicologicamente seguro e com significado” (p. 7).

Ainda, segundo Santos (2010), “quando a rotina é consistente, permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p. 10).

A existência de rotinas é promotora da interiorização e estabelecimento de regras, limites e compromissos que garantem o bom funcionamento do grupo e das atividades quer na creche, quer no pré-escolar. A rotina deve ser ainda promotora do desenvolvimento de competências sociais, tais como a autoestima, a criatividade, a curiosidade e o desejo de aprender. Porém, e apesar da sua importância, a rotina deve e pode ser quebrada esporadicamente, quando e onde a situação o exigir, dando lugar a alguma situação que seja significativa e que deva ser explorada, permitindo às crianças novas aprendizagens (Pereira, 2014).

Neste sentido, em nenhum dos contextos educativos a rotina diária era vista como inalterável, sendo adaptada sempre que necessário às atividades a desenvolver, já que para Niza (2013), a alteração da rotina, em relação ao proposto, deve-se à necessidade de adaptação das atividades devido à idade e ao ritmo das crianças desta faixa etária.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Após a caracterização dos dois contextos nos quais decorreram a minha prática, pude definir as minhas intenções para a ação pedagógica baseando-me num quadro teórico estruturado. De seguida, irei identificar e fundamentar a intencionalidade da minha intervenção na PPS.

2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Algumas das intencionalidades a seguir apresentadas, são comuns aos dois contextos, pois derivam da minha experiência pessoal, bem como de valores e ideais que defendo como essenciais ao desenvolvimento harmonioso das crianças enquanto ser humano, cidadão e criança.

As intenções definidas são as seguintes:

- ***Hoje sou criança e o meu trabalho é brincar.*** (Wadley, 1979).

A educação pré-escolar tem vindo a ser referenciada como a primeira etapa da educação básica (Ministério da Educação, 1997), daí, que por vezes, se caia no paradigma da escolarização, tendo por base a ideia de que as crianças têm que estar preparadas para o 1ºCEB⁸. É certo, que nesta fase da educação das crianças é importante que elas frequentem o JI, pois é aqui que se trabalham competências e destrezas, normas e valores e se estimula o desenvolvimento global das crianças com vista a uma cidadania participativa (Formosinho, 2013).

Em todos os contextos por onde passei e mesmo na minha experiência pessoal, faço questão de defender que as crianças são crianças e não *adultos em miniatura*, pelo que a responsabilidade a eles exigida deve ser de acordo com o seu nível de desenvolvimento, considerando-as, simultaneamente, atores sociais com direitos (Tomás, 2011). Sempre defendi que uma criança tem que brincar, ser feliz e ser criança. Tem que existir este tempo e que este se deve sobrepor aos outros tempos, sendo assim “*Hoje sou criança e o meu trabalho é brincar*” é o lema que pretendo instituir na “minha” sala de atividades, quando um dia chegar essa

⁸ Ciclo do Ensino Básico

oportunidade, pois segundo Montaigne (s.d. citado por Carvalho, 2013), “as brincadeiras das crianças deveriam ser consideradas as atividades mais sérias” (p. 3).

As crianças possuem em si a capacidade e a motivação de aprender, enquanto o adulto tem a função de orientar e apoiar de aprendizagens, mas devem ser as crianças a desenvolver essas aprendizagens pela ação (Hohmann & Weikart, 2011). Segundo Coelho e Tadeu (2015), a atividade lúdica “deve ser valorizada por ter um importante papel no desenvolvimento das crianças, uma atividade que se move em busca de interesses, prazeres, fantasias, vitórias, e respostas, uma verdadeira descoberta do “eu” e do mundo em redor” (p.111).

Para Carvalho (2013), a brincadeira livre ou orientada é um promotor do desenvolvimento global da criança, bem como da socialização, processo fundamental e essencial ao desenvolvimento harmonioso e global da criança. A criança necessita do contacto com outras crianças para que crie e estruture os seus valores e ideais, daí que seja importante para o/a educador/a criar e proporcionar momentos de socialização saudáveis, variados e de qualidade.

- Promover a autonomia de cada criança como indivíduo.

Em qualquer um dos contextos da PPS, foi possível observar e vivenciar situações em que as crianças afirmam ter a *incapacidade* de realizar determinada tarefa, mesmo as mais simples:

Quando se lhe pede para tirar os sapatos, a F afirma: “*não consigo*”. Insisto com ela: “*Consegues sim. Tenta lá*”. Com alguma insistência, consegue (Nota de campo de 12 de fevereiro de 2015).

Quase todos os dias o Mi pede ajuda para retirar as calças à hora da sesta. Chora, afirma “*não sou capaz*”, deita-se no catre vestido (Nota de campo de 13 de maio de 2015).

Autonomia é a capacidade de a criança se autorregular, ou seja de criar as suas próprias regras e limites sem que a intervenção de outros seja necessária (Mogilka, 1999).

A promoção da autonomia nas crianças deve ser um objetivo da prática de todos os/as educadores/as, já que esta promove simultaneamente um sentimento de segurança e autoestima, um sentimento de confiança e competência. Ao promover a autonomia das crianças, o/a educador/a está a estimulá-las a procurar novos desafios, a superarem-se a si próprios e a enfrentarem o desconhecido, no entanto, a criança

tem que saber que pode ter a ajuda dos adultos, evitando-se assim sentimentos de insegurança (Portugal, 2012).

A questão que se coloca agora é: *Como é que o/a educador/a pode estimular a autonomia das crianças?* O/a educador/a tem o papel de modelo, de demonstrar à criança como se faz, reforçando a sua ação através do reforço positivo. Deve então criar oportunidades para que as crianças fiquem mais autónomas, reforçando a sua ação com reforço positivo. Segundo Batalha (2014), ao ajudar as crianças a atingir a autonomia, o/a educador/a fica mais livre para observar as aprendizagens e a ação das crianças.

No entanto, promover a autonomia não é o mesmo que evitar que as crianças cometam erros, assim o/a educador/a deve “ensinar como fazer e manter-se na retaguarda, deixando-as explorar, cometer erros e aprender com os mesmos, é o tipo de postura que mais potencia o desenvolvimento da autonomia” (Batalha, 2014, p.29).

- Promover o respeito pelo(s) outro(s).

Este é um dos aspetos que considero mais importante trabalhar com as crianças. Atualmente assiste-se na sociedade em geral a um desrespeito pelo outro, a um egocentrismo acentuado, principalmente entre os adultos. Daí que, para mim, seja essencial trabalhar com as crianças de hoje, adultos de amanhã, a noção de respeito pelo outro.

Em ambos os contextos, os dois grupos apresentavam dificuldade em escutar o outro e em respeitar o espaço do outro:

A MA está a brincar com um brinquedo a Me chega ao pé dela e tirar-lhe o brinquedo. A MA fica a chorar (Nota de campo de 29 de janeiro de 2015).

Enquanto cada criança está a dizer o que faria com uma caixa de cartão, há crianças a falar entre elas e por cima da que está a falar (Nota de campo de 9 de março de 2015).

É certo que, todas as crianças sentem a necessidade de atenção e de serem ouvidas; segundo Lino (2013), “as crianças, desde muito cedo na vida, evidenciam uma elevada competência em escutar e querem ser escutadas, sendo este um direito que deve ser respeitado por todos os que com elas interagem” (p. 128). Assim sendo, é importante que como educador/a aprenda a escutar as crianças e às suas opiniões, promovendo democracia em grupo e o respeito pelo outro.

Ao mesmo tempo que escuta as crianças, o/a educador/a deve estimular que cada criança seja escutada pelo resto dos elementos do grupo. Para isso, deve criar

situações de partilha de informação entre as crianças, já que estas promovem a capacidade de saber ouvir, saber esperar, estar com atenção e de tranquilidade, trabalhando a noção de respeito pelo outro (Cordeiro, 2008).

Estas situações de partilha de informação promovem, segundo Lino (2013), “aprendizagem individual e a aprendizagem do grupo através da partilha, negociação e colaboração que se estabelece nas interações entre pares e entre crianças e adultos” (p. 128).

- Promover processos democráticos em grupo.

Na sequência da promoção do respeito pelo outro, vem a partilha de poder na sala de atividades e na sociedade. Para mim, torna-se importante partilhar com as crianças a orientação do seu percurso na educação de infância. A meu ver, a melhor prática é aquela que promove uma transmissão ativa, em que a criança é um ser ativo e participativo, é coconstrutor das suas aprendizagens (Formosinho, 2013, p.17).

O facto de as crianças poderem participar⁹ nas escolhas que se fazem na sala, desde a organização do espaço até às atividades diárias, estimula o seu interesse pelas atividades realizadas ao mesmo tempo que assegura a sua motivação. Os valores da democracia são estimulados, nomeadamente na infância, através da participação nas atividades (Tomás, 2011).

O/a educador/a deve então promover a participação das crianças em todas as decisões em que isto seja possível, respeitando as suas opiniões e decisões, estimulando assim um sentido de democracia no grupo. Tentei, sempre que possível, envolver as crianças nas decisões que os envolviam, embora este aspeto se tenha tornado mais evidente no contexto de JI:

As crianças escolheram o tema do projeto a realizar, bem como participaram na escolha das atividades a realizar, dizendo se gostavam ou não de as realizar (Nota de campo de 4 de maio de 2015).

Segundo Vasconcelos (2007b), “o jardim-de-infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática” (p.112). Neste contexto a

⁹ Entende-se por participação “influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás, 2011, p.105) A participação baseia-se na partilha de poderes, na partilha de decisões dentro do grupo em relação aquilo que afeta os indivíduos e o grupo em que se inserem. “A participação é o direito fundamental da cidadania” (Tomás, 2011, p. 112).

criança deixa de ser “o centro, para se tornar um entre outros” (Vasconcelos, 2007b, p. 112). É no JI que as crianças “aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social” (Vasconcelos, 2007b, p. 113).

- Promover o contacto e o diálogo com as famílias.

Os pais ou os encarregados de educação ou as famílias devem ser respeitados como responsáveis legais das crianças, mas também como os primeiros educadores que a criança possui. O/a educador/a deve partir do meio familiar de cada criança, respeitando e tendo em conta as diferentes culturas de origem, mediando o caminho para uma nova cultura de modo a atingirem aprendizagens com sucesso. A educação pré-escolar é complementar da educação familiar, por isso, deve existir uma relação estreita entre a instituição e as famílias, de modo a que não exista uma rutura entre os dois, podendo neste caso originar insucesso a nível das aprendizagens. Neste sentido, é importante que os pais/famílias participem no dia-a-dia da instituição educativa e também na construção dos documentos orientadores (Ministério da Educação, 1997).

A transição entre o ambiente familiar e o ambiente exterior a este, especificamente o educativo, pode por vezes tornar-se difícil, já que as crianças tendem a ser referências dos estilos e hábitos familiares, o que por sua vez pode levar a que existam confrontos entre o ambiente familiar e educativo, caso estes não utilizem a mesma linguagem ou estimulem diferentes hábitos e/ou valores. Esta transição deve ser a mais suave possível, já que as crianças se desenvolverão melhor, daí a importância de conhecer o contexto familiar de cada criança (Hohmann & Weikart, 2011).

O/a educador/a deve promover o entendimento comum sobre as vantagens e a importância da colaboração entre todos para a construção e desenvolvimento individual e do grupo. Esta colaboração permite a estimulação do diálogo, as interações, uma partilha de cultura, a exploração e discussão de temas que poderão dar origem a trabalhos de projeto e que serão desenvolvidos em colaboração entre todos. Daí que se tornem importantes os encontros com os pais, bem como a partilha da documentação relativa aos projetos realizados com o grupo, analisando-os e refletindo sobre eles com as famílias, especificando aprendizagens e os processos por detrás dessas aprendizagens das crianças (Lino, 2013). Esta relação estabelecida

com as famílias também proporciona a que os pais/famílias depositem maior grau de confiança no/a educador/a, permitindo que este desenvolva a sua prática de forma mais segura e mais produtivamente.

O contacto próximo com as famílias poderá permitir também a deteção precoce de alguma problema cognitivo e/ou físico que possa existir com a criança, levando a uma intervenção precoce que poderá ser decisiva na prestação e desenvolvimento futuro da criança.

Pretendo, na minha prática futura, adotar uma perspetiva reflexiva e crítica contínua ao nível social e pessoal, para evitar/combater os preconceitos e juízos que possa ter em relação à ação e hábitos das diferentes famílias e culturas, a partir do reconhecimento das diferenças (Santos & Nunes, 2004). Irei procurar compreender e conhecer os diferentes contextos familiares das crianças do meu grupo, partindo deles para estimular as aprendizagens individuais e de grupo, aproveitando tudo o que eles possam facultar de benéfico para o grupo (Hohmann & Weikart, 2011).

- Promover a interação da equipa educativa.

A interação entre os elementos da equipa e a reflexão sobre a prática em grupo, permitem uma partilha de conhecimentos e a focalizar os pontos importantes da ação pedagógica, percebendo o que tem que ser ajustado para que a prática tenha maior qualidade. A reflexão em equipa tem também como objetivo a avaliação das práticas. A avaliação da ação do educador pretende ser uma regulação da sua prática e que permite determinar o efeito “positivo e duradouro dos programas pré-escolares” (Coelho & Chélinho, 2012, p. 115).

Avaliar em contexto pré-escolar é tão importante como noutro qualquer contexto educacional. Segundo Zabalza (2000, citado por Castilho & Rodrigues, 2012):

Avaliação em educação de infância é tão importante como em qualquer outro nível do sistema educativo. É uma “peça fundamental no trabalho dos bons profissionais da educação”, desde que se afaste dessa “imagem convencional” e redutora em que “avaliar é dar notas, avaliar é examinar, é medir as crianças, avaliar é comparar e introduzir diferenças entre pequenos” (p.78).

Dada a importância da reflexão em equipa, tentei em todas as minhas decisões e planeamentos, colaborar com as respetivas educadoras para que os meus objetivos fossem os mais reais e adequados, assim como as estratégias mais adequadas ao

grupo que me era apresentado. A colaboração com a equipa de sala foi fundamental, pois são a educadora e a auxiliar quem melhor conhecem as crianças e as famílias, conhecendo as suas características individuais e que melhor me poderiam aconselhar durante a minha ação pedagógica.

Ainda durante a minha prática em JI, pude observar e envolver-me num momento de reflexão com todos os elementos da equipa da instituição:

Hoje, toda a equipa da instituição se juntou para refletir sobre os processos utilizados no quotidiano da instituição e de cada sala especificamente. O dia, para além de ter como objetivo a reflexão sobre as práticas, iniciou-se com um momento de convívio entre as pessoas. As atividades de *bonding* foram muito importantes para estabelecer parcerias e estimular a desinibição das funcionárias. A segunda parte do dia foi dedicada à análise e partilha dos projetos pedagógicos de cada grupo e à elaboração de estratégias para trabalho em comum (Nota de campo de 10 de abril de 2015).

Neste dia, um dos pontos que, para mim, fez mais sentido e foi mais significativo foi a partilha de conhecimentos e de experiências por parte da diretora, sobre a forma de avaliarmos o trabalho realizado com as crianças, o seu impacto e eficácia. Para realizar essa avaliação, partilhou com os restantes uma lista de questões que o/a educador/a deve colocar a si próprio no final do dia, são elas:

- O que foi que correu melhor hoje?
- O trabalho foi bem planeado e estimulante para o meu grupo?
- As crianças estiveram envolvidas?
- Observei e registei o comportamento das crianças?
- Com que crianças estive mais tempo? Há algumas a quem dou menos atenção?
- Tenho objetivos claros? Tenho estado a contribuir para os atingir?
- Falei com todos os pais? De que forma é que participam nas atividades do JI?
- Em que aspetos do meu trabalho preciso de ajuda ou formação?
- As relações com os colegas são saudáveis? Há espírito de equipa e interajuda? Como se concretiza?

Estas questões fazem-me sentido quando reflito sobre a minha prática diária, pelo que as tomei como minhas e que, julgo, me irão ajudar num futuro próximo a refletir sobre a minha prática.

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS E ÉTICAS

Para a elaboração deste relatório e para a minha prática, foi necessário definir um roteiro metodológico e ético, que é o que apresento de seguida.

3.1. Roteiro Metodológico

De acordo com Ponte (2002), “uma investigação deve satisfazer três condições: (i) produzir conhecimentos novos, (ii) ter uma metodologia rigorosa, e (iii) ser pública” (p.4). Nesta perspetiva este trabalho não se apresenta como uma investigação-ação. Apesar deste facto, não deixa de ter um carácter investigativo, já que uma investigação é uma “pesquisa intencional e sistemática” e uma pesquisa “é algo que surge de questões ou gera questões e reflete a preocupação dos professores em atribuírem sentido às suas experiências” (Ponte, 2002, p. 5).

Este trabalho é uma investigação sobre a prática, já que a problemática pretende pôr a descoberto as concepções e *pré-conceitos* dos intervenientes no contexto educativo sobre o educador do sexo masculino, contribuindo assim também para a construção da identidade profissional do educador, pretendendo descobrir a natureza de um problema que pode ou não afetar a prática do educador (Ponte, 2002).

Durante o percurso investigativo deste trabalho, foi utilizada uma abordagem qualitativa, já que segundo Fortin (1999), ao utilizar um método qualitativo, o investigador está mais preocupado em observar, descrever, interpretar e apreciar o fenómeno em estudo e o contexto.

Como forma de recolha de informação para a elaboração deste relatório, foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, já que segundo Matos (2014), no que às técnicas diz respeito, faz sentido utilizar mais do que uma. Recolher informação de mais que uma forma, permite combinar os seus resultados, dando-nos uma visão mais pormenorizada do meio, da instituição, da família e do grupo de crianças.

Assim, foram utilizadas técnicas como: a observação direta e participativa, as notas de campo e reflexões diárias e semanais, consulta documental e entrevistas semiestruturadas a educadores de infância, sendo estas últimas fundamentais para a perceção das concepções do educador homem.

Como instrumentos de recolha de informação, foram construídos guiões para as diversas entrevistas, nomeadamente, às diretoras dos estabelecimentos (Anexo E), às educadoras cooperantes (Anexo F), a educadores homens (Anexo G) e a auxiliares do sexo masculino (Anexo H). Foram ainda elaborados inquéritos por questionário (Anexo I) aplicados às famílias das crianças com quem interagi durante a minha prática.

Assim sendo, e relativamente à problemática apresentada nos capítulos seguintes e no sentido de compreender e analisar as conceções e opiniões em relação à presença do homem na educação de infância, fez-me sentido recolher informação junto de vários intervenientes de diversos contextos educativos, nomeadamente, das educadoras cooperantes, de duas diretoras de estabelecimento (a de JI e de uma instituição no Minho que emprega homens), uma com homens e outra sem, de quatro educadores e de dois auxiliares do sexo masculino (anexo J).

Como entrevistados do sexo masculino selecionei um educador jovem da região de Lisboa, o educador *Miguel* (único educador na instituição). Este educador foi-me referenciado pela diretora da instituição “O Rio”. Selecionei também um educador com vários anos de experiência profissional, o educador *Luís*, cuja formação inicial data de 1985. Selecionei este educador a partir de um artigo dos Cadernos de Educação de Infância (nº101; Jan/abril 2014) e que, posteriormente contactei através das redes sociais. Para realizar esta entrevista, desloquei-me ao Alentejo, onde o educador exerce a sua atividade. Deste modo pude, para além de o conhecer e entrevistar, observá-lo dentro do contexto educativo e na relação com os restantes atores. Finalmente e com base também num artigo (Oliveira, 2014), publicado num periódico, desloquei-me ao Minho para entrevistar dois educadores e dois auxiliares que se encontram a trabalhar na mesma instituição, sendo esta, segundo o artigo de Oliveira (2014), uma das instituições com maior rácio homem/mulher dentro da profissão. Atualmente a instituição emprega dez homens que trabalham diretamente com crianças entre os 0 e os 15 anos, sendo que 4 (2 educadores e 2 auxiliares) trabalham na educação de infância (0 aos 6 anos), sendo que os restantes apenas ajudam diariamente e em determinados momentos (e.g. hora da refeição; atividades de enriquecimento curricular). Na sequência desta deslocação entrevistei também a diretora deste estabelecimento.

Optei por realizar entrevistas semiestruturadas aos profissionais da educação, dado que são estes que permitem, de acordo com a abordagem escolhida e

trabalhada, compreender e apreciar o fenómeno em estudo, ou seja, explorá-lo (Fortin, 1999) e, desta forma, conhecer o ponto de vista dos entrevistados (Máximo-Esteves, 2008).

No caso das famílias das crianças, com as quais se desenrolou a PPS, optei pela aplicação de inquéritos por questionário com perguntas fechadas e semiabertas tentando, deste modo, assegurar e facilitar o processo de recolha, a veracidade dos dados e um menor enviesamento dos dados (Fortin, 1999), garantindo sempre o anonimato dos questionários e das informações recolhidas.

Para a elaboração deste relatório, foi necessário recorrer à análise dos dados recolhidos. Estes resultam da investigação feita por mim, através da revisão da literatura e da leitura das entrevistas e questionários realizados. A análise efetuada aos dados recolhidos foi qualitativa e interpretativa, através de um processo de condensação¹⁰, com base nos objetivos do trabalho, espelhados no guião das entrevistas e dos questionários (Oliveira, 2012).

3.2. Roteiro Ético

Relativamente ao roteiro ético, e durante todo o processo de recolha e tratamento de dados, foram assegurados os princípios éticos e de sigilo profissional de acordo com as regras definidas na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI, como: (i) Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada crianças; (ii) Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família; (iii) Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade; (iv) Conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a instituição está inserida (APEI, s.d.).

Os princípios assegurados foram também ao encontro dos direitos definidos pela Constituição da República e assegurados pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (s.d.), sendo estes os seguintes: (i) Exigir que os seus dados sejam recolhidos de forma lícita e leal; (ii) Exigir que os seus dados pessoais não sejam comunicados a terceiros sem o seu conhecimento e consentimento; (iii) Impedir que os

¹⁰ “Processo que procura sintetizar os significados essenciais contidos nas notas de campo, dos diários, ou na narrativa proveniente das entrevistas em profundidade. O relato final expressa, através de formulações mais breves, os significados fundamentais contidos na narrativa inicial, aproximando-se o mais possível, no caso da entrevista, do estilo ou categorização do respondente” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104).

seus dados pessoais sejam utilizados para finalidade incompatível com aquela que determinou a recolha.

De modo a cumprir com estes pressupostos e direitos de todos os intervenientes, os seus nomes foram ocultados e/ou substituídos por uma letra e em casos de repetição de nomes, por duas letras (e.g. “nomeadamente da E, da F e da Ma”).

Tentei, ao longo de toda a minha ação pedagógica, cumprir os dez princípios éticos apresentados por Tomás (2011, p. 160), e que devem estar presentes no trabalho com crianças. São eles:

- **Objetivos do trabalho.** Este pressuposto visa a explicação e apresentação dos objetivos do trabalho a todos os envolvidos, assegurando a não manipulação dos dados recolhidos.

- **Custos e benefícios.** Este ponto visa assegurar que os benefícios do estudo são maiores que os custos no que diz respeito às crianças.

- **Respeito pela privacidade e confidencialidade.** Este ponto visa respeitar a privacidade e a intimidade de cada criança.

- **Decisões acerca de quais as crianças envolver e a excluir.** Todas as crianças têm o direito de não participar nas atividades.

- **Fundamentos.** Durante o trabalho há que ter em conta o papel das crianças e/ou adultos significativos para elas na análise, revisão dos métodos e objetivos do mesmo, não permitindo que haja influência por parte do investigador.

- **Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação.** Todos os intervenientes no trabalho têm que estar informados dos objetivos, da natureza da investigação, do *timing*, dos resultados e dos processos utilizados.

- **Consentimento informado.** A criança e os seus responsáveis legais devem dar autorização para o trabalho com as crianças. Todos têm que estar, a todo o momento, atualizados sobre os procedimentos a utilizar.

- **Uso e relato das conclusões.** As crianças devem ser informadas, se possível, dos resultados do trabalho com elas realizado.

- **Possível impacto nas crianças.** Tem que ser considerado o impacto do trabalho realizado nas crianças e no seu meio envolvente.

- **Informação às crianças e adultos envolvidos.** O processo de construção do trabalho deve ser transparente de modo a evitar o “*adultocentrismo*” e promover, de

forma efetiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p.167).

Previamente à realização das entrevistas e à aplicação do questionários, foi enviado um pedido via *email*, de colaboração e autorização para os órgãos gerentes das respetivas instituições e/ou diretamente para os educadores (Anexo K).

Relativamente aos/às entrevistados/as, foi criado e preenchido uma autorização para a realização das entrevistas, gravação e tratamento dos dados recolhidos (Anexo L).

No caso dos questionários aplicados, foi garantido o anonimato das famílias, tendo estes sido numerados. Em ambas as situações anteriores, estava descrita a contextualização da investigação, bem como, a finalidade dos dados recolhidos.

Devo ainda acrescentar que durante todo o processo de caracterização e investigação, tentei manter uma atitude de respeito e cumprir com os direitos e princípios éticos referidos anteriormente, porque, de acordo com Vasconcelos (1997), “a relação investigadora/sujeito da investigação deve assentar numa atitude de respeito. Este respeito envolve consideração, lealdade, honestidade, abertura um ao outro” (p. 68).

4. O PAPEL DO HOMEM NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL NO MASCULINO

Após a caracterização reflexiva dos meios onde realizei a minha PPS e a apresentação das opções metodológicas e éticas utilizadas neste trabalho, pretendo agora abordar o tema da minha problemática.

Durante este próximo capítulo irei desenvolver uma reflexão sobre a problemática que identifiquei como mais relevante durante a minha PPS. Esta problemática não deriva de uma questão que me tenha surgido durante a prática, mas sim, de uma reflexão enquanto ser humano, enquanto homem. Sendo assim a problemática que se coloca é: **“O Papel do homem na educação de infância: Construção de uma identidade profissional no masculino”**.

Como irei explicitar de seguida, existem algumas profissões socialmente atribuídas aos homens e outras às mulheres, e que estão relacionadas com as suas características naturais e, principalmente, com a atribuição de papéis sociais, como por exemplo, a educação de infância que, é atribuída ao sexo feminino (Sarmiento, 2004). *Mas porquê? Então e os homens que querem trabalhar com crianças, como se encaixam neste meio? Como se sentem os que existem?* Estas são duas questões que pretendo desenvolver neste capítulo.

Como homem, e enquanto aluno da licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foram poucos os elementos do sexo masculino que conheci. Cresci no curso rodeado de mulheres, tendo apenas mais dois colegas homens num universo de cerca de trinta alunos da turma. Enquanto estagiário, não encontrei nenhum homem nesta profissão. Como educador-estagiário, cresci sem modelos masculinos na profissão. O trabalho que apresento de seguida surge no seguimento da construção da minha própria identidade profissional, sem qualquer modelo masculino e sempre com modelos femininos.

Dada a ausência de modelos masculinos, fez-me sentido procurar educadores que pudessem ter partilhado a mesma experiência, daí as entrevistas e as deslocações efetuadas pelo país. Segundo Oliveira e Vasconcelos (2014), o facto de existirem poucos homens ao serviço da educação de infância exige que os que existem criem a sua identidade sem modelos do mesmo sexo. Este fator obriga-os a

criarem respostas e estratégias adequadas ao seu sexo e aos desafios que, por isso, enfrentam.

A educação de infância está intimamente ligada ao ato de cuidar, e daí à maternidade, logo às mulheres (Cardona, 1997; Sarmento, 2004). Mas, *será que o homem é incapaz de cuidar da mesma forma? Ou cuida de outra forma? Há especificidades no cuidar associadas ao sexo?*

A ligação da educação de infância ao ato de cuidar é, para mim, muito importante. A minha escolha pela educação de infância é a minha segunda opção profissional, sendo eu enfermeiro, profissão também intimamente ligada ao ato cuidar, sinto que os homens, apesar de diferenças características do sexo, são totalmente capazes de “cuidar”/educar crianças pequenas. Com este trabalho, pretendo *desocultar* preconceitos sobre a presença e o papel do homem na educação de infância, mas também perceber a razão que leva os homens a escolher ou a rejeitar esta profissão, pretendendo abrir, se possível, as portas à presença de mais homens na educação de infância.

4.1. A educação de infância em Portugal

Com este subcapítulo, pretendo apresentar, brevemente, a evolução da Educação de Infância em Portugal, desde os finais do século XIX até aos dias de hoje. Este percurso influenciou, sem dúvida, a construção das identidades profissionais dos educadores/as (Sarmento, 2002). Para além disso, pretendo iniciar a discussão da presença do homem na educação de infância, bem como o seu contexto histórico, pois também a evolução social dos últimos anos influenciou a entrada dos homens nesta área.

A preocupação com a educação de infância em Portugal, ao contrário do que se passou no resto da Europa, é relativamente recente. Só na segunda metade do século XX, após o fim do regime do Estado Novo, é que se deu real importância a esta área, com a criação de uma rede pública de JI. Até este ponto de viragem, a educação de infância (fora de casa) era da responsabilidade dos serviços de assistência social e/ou instituições privadas (Cardona, 1997).

Existem, ainda assim, registos de algum trabalho e alguma preocupação com a educação de infância, desde o regime monárquico (séc. XIX), com a criação de JI em

contextos fabris, para acolherem os filhos de mulheres trabalhadoras, com criação de asilos para a “*infância desvalida*” (Marta, 2011, p. 48; Vasconcelos, 2012), a cargo de ordens religiosas e das Misericórdias.

Nesta altura, o JI era visto como “o interesse que uma burguesia ascendente e a classe dos intelectuais demonstravam começar a ter pela componente educativa da educação de infância” (Vasconcelos, 2004, p.14). Nessa época, o objetivo primordial da educação de infância era o apoio à família e não à criança. Esta era então vista como um Homem em ponto pequeno, distinguindo-se dos adultos apenas pela estatura e desenvolvimento físico e intelectual (Marta, 2011).

No século XIX para além da importância dada à educação das crianças ser ainda muito reduzida, também a sua responsabilidade era atribuída às mulheres. Em 1896 foi decretado que nas *escolas infantis/jardins de infância* só deveriam existir pessoas do sexo feminino, devidamente habilitadas com a formação de professoras da escola primária (Cardona, 1997). No seguimento desta medida, assistiu-se durante os últimos anos da monarquia e inícios da 1ª República ao envio de jovens “senhoras” de alta burguesia, idóneas e bem formadas, para o estrangeiro para se especializarem em métodos educativos como o de Froebel, Montessori e Décroly. Esta era uma das poucas formas socialmente aceites para as senhoras trabalharem fora de casa (Vasconcelos, 2009).

Depois desta medida, a total responsabilidade da educação das crianças ficou, exclusivamente, a cargo das mulheres, fechando assim as portas aos homens que eventualmente estivessem interessados em ingressar na profissão. Nesta altura, a ligação do homem às crianças não era bem vista, sendo o pai/homem uma figura de autoridade e, muitas vezes, receada. Estas medidas criaram uma tradição social, com pouco espaço para mudança.

Com a chegada da 1ª República, assiste-se uma reforma na educação de infância, que passa a ter como finalidade “a educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os 4 aos 7 anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária” (Cardona, 1997, p. 36), portanto a – *escolarização precoce* - subjacente ao lema republicano de “*instruir o povo*” (Cardona, 1997; Marta, 2011).

Com a chegada da ditadura militar e o início do regime do Estado Novo de Salazar, surgem alguns contratempos na educação de infância, com o corte nas despesas com a educação e mudanças nas opiniões do Estado. Durante o regime

Salazarista, fecham-se as instituições infantis públicas, transferindo-se a responsabilidade do cuidar das crianças para as famílias e/ou instituições privadas, pois “o ensino público foi tomado como uma ficção, pois torná-lo em realidade seria um encargo pesado para o erário público” (Marta, 2011, p. 50).

Segundo Salazar “as principais ocupações das mulheres devem ser as tarefas caseiras e tomar conta dos filhos” (Cardona, 1997, p. 48). Bairrão e Vasconcelos (1997) afirmam mesmo que este seria o único papel das mulheres. Esta forma de encarar o papel da mulher na sociedade reforçou o papel feminino na educação de infância, verificando-se novamente a atribuição da responsabilidade pela educação das crianças às mães/mulheres, já que estas estavam “naturalmente” em casa, sendo que aos homens era atribuído o papel de sustento da família.

Na década de 50/60 assiste-se a um aumento das instituições privadas para a educação infantil, devido à migração urbana das famílias rurais, e à criação de escolas para *educadores de infância*. Apesar da designação do grupo, todos os profissionais que ali eram formados continuavam a ser do sexo feminino. (Cardona, 1997; Sarmiento, 2009).

Após o 25 de Abril de 1974, surgiram diversas instituições para a educação infantil a partir de movimentos populares e ordens religiosas, dando resposta aos problemas sociais vividos na época. Em 1978, é criada a primeira rede de JI públicos, baseadas na Lei 5/77 de 1 de fevereiro:

cujos objetivos principais são favorecer o desenvolvimento harmónico da criança e contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socio-culturais no acesso ao sistema escolar. A educação pré-escolar tem carácter facultativo e destina-se às crianças desde os três anos até à idade de entrada no ensino primário (Marta, 2011, p.53).

Este crescimento é visível após o analisar do anexo M, tabela M1 ou a figura M1, onde é possível verificar que em 1974 existiam 54 instituições de educação pré-escolar em Portugal, tendo este número crescido para 3 934 em 2014, verificando-se um aumento significativo no número de instituições.

A rede pública de JI foi essencial em assegurar cuidados maioritariamente nas localidades isoladas, implicando também um grande isolamento para os/as educadores/as. Estas instituições tinham como objetivo proporcionar uma resposta

educativa para as crianças antes da sua entrada na escolaridade obrigatória, ao contrário das instituições solidárias cujo objetivo era dar resposta às necessidades sociais das crianças.

Com a chegada da democracia a Portugal, verifica-se um maior ingresso das mulheres no mercado de trabalho. Também só a partir de 1974 é que se verifica a abertura dos cursos de educação pré-escolar ao sexo masculino. Os números de educadores formados a partir de 74 têm vindo a variar conforme a análise do anexo M, figura M2, mas, nem sempre num sentido ascendente.

No período de 1986-1995, assiste-se novamente a um período de estagnação da educação de infância em Portugal, justificada pelos altos custos e pela incapacidade de produzir resultados a curto prazo, sendo o investimento recolocado para outras áreas do Estado (Vilarinho, 2001). Apesar desta estagnação, em 1986 é apresentada a Lei de Bases do Sistema Educativo que viria definir a educação pré-escolar até aos dias de hoje, iniciando-se a discussão sobre *modelos pedagógicos* e de *modelos curriculares*, que “pressupunha valores e teorias científicas subjacentes, características ao nível de espaço e tempo, conteúdos e métodos utilizados e metodologias de avaliação” (Vasconcelos, 2012, p.20).

O período de 1995-97 foi um de grande impulso para a educação pré-escolar com o aumento da rede pública de JI, com a criação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que veio consagrar o ordenamento jurídico a este nível de educação. Em 1997 foram também criadas as OCEPE¹¹, que vieram definir um quadro de referência para os/as educadores/as com bases científicas e na experiência prática. Neste período, houve também a tentativa de universalização da educação pré-escolar, mas que por vários motivos não passou de uma tentativa (Vilarinho, 2001; Marta, 2011).

O Estado mantém ainda o seu papel de regulador da qualidade nas instituições de educação pré-escolar, bem como impulsor da rede de abrangência pré-escolar, muitas vezes condicionada por razões de ordem económica e política (Marta, 2011).

Apesar do avanço na criação da rede pública de educação pré-escolar e do aumento na qualidade dos estabelecimentos, ainda se mantêm nos dias de hoje grandes diferenças entre a educação infantil pública e privada (social ou não), principalmente no que diz respeito ao horário de funcionamento, salários dos

¹¹ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

funcionários e objetivos. Sendo o investimento privado fundamental para assegurar os cerca de 83% da cobertura da educação nacional (Cardona, 1997; Marta, 2011).

4.2. Identidade profissional na educação de infância

Antes de abordar a noção de identidade de profissional, torna-se necessário definir o que se entende por um profissional da educação de infância, um/a educador/a. Teresa Sarmiento (2004) define os profissionais da educação de infância, como “agentes educativos com um saber específico sobre pedagogia da infância e das ciências que ajudam a desempenhar adequadamente o acto educativo, saber específico esse garantido pela existência de um corpo de conhecimentos sistemático, adquirido num longo período de tempo” (p. 99).

Assim sendo, estes agentes educativos desenvolveram-se como um grupo e como profissão, numa história relativamente recente. No desenvolvimento de cada grupo profissional os seus elementos identificam-se com determinadas características, valores e formas de conduta, cada grupo desenvolve a sua *Identidade Profissional*.

O conceito de *Identidade Profissional* é central no desenvolvimento deste trabalho pelo que também se torna necessário defini-lo.

Segundo Dubar (1997) “a identidade não é mais do que o resultado simultâneo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Já Nóvoa (2000) oferece a seguinte descrição: “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão” (p.16).

Ainda segundo Giddens (2004), a identidade profissional pode ser definida como “características distintivas de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles” (p. 694). Giddens ainda refere como principais pontos comuns de um grupo, e que assim definem a sua identidade, “o sexo, a orientação sexual, a nacionalidade ou etnicidade e a classe social” (Oliveira, 2012, p. 24).

A identidade profissional de um indivíduo constrói-se através dos conflitos diários e na interação constante entre a sua identidade individual, desenvolvida desde

o nascimento do indivíduo, e a identidade coletiva do grupo no qual se insere. Esta relação exige uma “dinâmica constante entre o eu e os outros” (Sarmiento, 2009, p. 49), não sendo por isso um processo solitário. Dubar (1997) diz sobre este aspeto que “eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro” (p.104).

Após o estudo das três definições apresentadas, entende-se que não existe uma definição comum entre os autores. No entanto, é consensual que a identidade profissional de um grupo se define por algo comum aos elementos inseridos nesse grupo – o *núcleo comum*. Ainda assim, as formas de estruturação e expressão individual podem ser diferentes (Sarmiento, 2009).

Segundo Sarmiento (2009), o núcleo comum na identidade profissional dos/as educadores/as é a relação pedagógica com as crianças, sendo que esta pode adquirir diferentes expressões consoante os indivíduos. Derivado destas diferenças é consensual entre os vários autores, que quando nos referimos à identidade de um grupo, deveríamos falar em identidades e não identidade, já que nas suas expressões, entre composição, funções, perspetivas, valores e atitudes não existe homogeneidade (Sarmiento, 2009).

Assim sendo, Cardona (2006) define a identidade profissional dos/as educadores/as de infância como:

Fruto de um processo de socialização complexo e diversificado, os diferentes tipos de identidade que podemos encontrar dentro de um mesmo grupo profissional têm em comum a partilha da consciência de serem um grupo, com uma história comum, cujos desempenhos obedecem às mesmas normas de funcionamento (Cardona, 2006, p.92).

Segundo Cardona (2006), quando nos referimos ao conceito de identidade profissional, não o podemos separar do seu contexto espaciotemporal, não esquecendo que esta se começa a definir na infância e está intimamente ligada com a construção da identidade individual do indivíduo. Ou seja, quando nos referimos à identidade profissional dos/as educadores/as de infância, não é possível desassociá-la das restantes vertentes da vida de um indivíduo, sejam elas a social e pessoal. No seu dia-a-dia cada um/a dos/as educadores/as relaciona a sua história de vida com a história do grupo profissional, com as suas crianças, com as comunidades e contextos onde se insere durante a sua vida profissional. O conceito de identidade profissional

não é estanque nem horizontal. A identidade profissional é um processo dinâmico que vai sendo construído e reconstruído ao longo da vida profissional de um(a) educador(a) mediante as suas experiências (Cardona, 2006; Oliveira, 2012).

Para Marta (2011), a identidade profissional é uma dimensão da identidade social, dado que o/a educador/a “se insere num sistema social, onde é reconhecido pelos outros e é ele mesmo um ser social que se identifica ou se diferencia do grupo de pertença” (p.221). Por isso a identidade profissional também não pode ser separada da identidade individual e/ou coletiva, já que “em cada desempenho coletivo estão presentes as identidades individuais, assim como em cada desempenho individual estão presentes as identidades coletivas e as demais dimensões da identidade individual” (Marta, 2011, p.221).

No caso específico dos/as educadores/as de infância podemos afirmar que a construção da identidade profissional surge antes da escolha da profissão, surgindo como prolongamento da identidade pessoal dos indivíduos. A primeira identificação com a profissão surge com a escolha da mesma, começando a desenvolver-se ao longo da formação inicial. Durante esta construção e aproximação da identidade do grupo, a prática profissional surge como fundamental para a “emergência do sentimento de pertença” (Oliveira & Vasconcelos, 2014, p. 49). A identificação com o grupo surge então com o término da formação e com o início da prática profissional, sendo esta consolidada através da aceitação por parte dos seus pares (Oliveira, 2012).

Segundo Sarmiento (2009) a formação da identidade profissional passa pelos seguintes passos: “Em primeiro lugar, é preciso querer ser educadora de infância; depois, tem que se sustentar a ação pedagógica em saberes específicos e, por último, tem que se ativar um contínuo processo de reflexão sobre a ação profissional” (p.61).

De acordo com Sarmiento (2004), as razões para a escolha da profissão, entre homens e mulheres, é semelhante, baseando-se no gosto pelo trabalho com crianças, numa modalidade flexível e aberta e em que a autonomia é muito significativa. No entanto, no caso dos homens, estes têm que possuir convicções mais fortes, para lidar com as pressões sociais e os confrontos que poderão vir a encarar.

No meu caso, penso que a minha identificação com a profissão surgiu já há muito anos, portanto, tal como dizem Oliveira e Vasconcelos (2014), a construção da minha identidade profissional surgiu antes da escolha da profissão, surgindo como prolongamento da minha identidade pessoal. A minha surge quando comecei a

trabalhar com crianças pequenas em contexto de Creche e JI. Já antes dessa altura tinha uma “*apetência*” para lidar com crianças pequenas. Quando fui convidado para acompanhar crianças de pré-escolar até à praia, comecei a sentir interesse pela área da educação de infância. Durante vários anos colaborei em contexto de Creche e JI, sempre sentindo uma interesse especial com o meio.

Por toda a minha experiência, devo dizer que gosto de trabalhar com crianças e que, na minha opinião, consigo, facilmente, relacionar-me com elas. Gosto de desafiá-las e ajudá-las a atingirem competências e capacidades que ainda não possuem, vê-las crescer *felizes e contentes*, daí a escolha desta profissão.

4.3. A outra face da educação de infância: ser educador de infância em Portugal

Existem algumas profissões nas quais é evidente, e até bastante relevante, a assimetria na distribuição dos seus elementos por sexo. Sarmento (2004) refere que alguns autores defendem que profissões relacionadas com competências como autonomia, criatividade e originalidade estão imediatamente ligadas ao sexo *masculino*. Já por outro lado, profissões que exijam subordinação, assistência, serviços, educação e cuidados, ou seja, relacionadas com as dimensões afetivas estão imediatamente associadas ao sexo *feminino*. *Mas qual será a origem desta assimetria? Ao fim de tantos anos de discussões sobre a igualdade de sexo, justificar-se-á esta assimetria?* A meu ver, não.

A atribuição de um sexo a determinada profissão é, normalmente, estabelecido por preconceitos sociais e culturais historicamente construídos, criando assim estereótipos de género, tal é o caso da educação de infância ao longo da sua evolução. Estes estereótipos podem ser considerados segundo Margalha (2009) como estabilizadores do *status quo*, como resposta a “anseios de identidade social” (p.9) correspondendo assim a conceções mentais da sociedade que os indivíduos se inserem. Por outro lado, e infelizmente, estes estereótipos podem converter-se em normas sociais, o que por sua vez torna muito difícil a sua transposição, definindo assim, e neste caso específico, o que é masculino ou feminino (Margalha, 2009).

De acordo com Margalha (2009), alguns autores defendem que a sociedade se encontra dividida em dois sexos: “o que produz e reproduz a vida humana e o que

produz a administra a riqueza mediante a força vital dos seres humanos” (p.12). O primeiro refere-se às mulheres, como prestadoras e cuidadoras da vida humana (e.g. enfermeiras, professoras); e a segunda ao homem, setor dominante e mais prestigiado do que o anterior. No entanto, nenhum dos dois setores funciona independentemente.

Esta assimetria profissional está também relacionada com as assimetrias dos papéis sociais nas famílias. Também estas têm vindo a sofrer alterações ao longo do tempo, seja no número de elementos, seja no número casais (Aboim & Wall, 2002).

Segundo Aboim (2010), há cerca de cinquenta anos a sociedade portuguesa era muito diferente, com uma população iletrada, rural e pobre, mas, sobretudo, com uma acentuada diferenciação de género. Os papéis atribuídos ao homem e à mulher eram muito diferentes, respetivamente o sustento da família e as lides domésticas e responsabilidades de esposa e mãe. Na década de 60, eram poucas as mulheres que trabalhavam fora de casa, e assim era o modelo familiar da época. Esta situação rapidamente mudou, após o 25 de abril, sendo Portugal, hoje considerado um dos países com mais mulheres no mercado de trabalho. Portanto, homens e mulheres passaram a ter profissões fora de casa a tempo inteiro, tendo aumentado também o nível educacional das famílias, principalmente das mulheres (Atalaia & Cunha, 2014).

Estas mudanças sociais levaram a que o homem passasse a ter um papel mais ativo no contexto familiar, desafiando assim a “composição tradicional masculina” (Aboim, 2010, p.40), assumindo e partilhando as funções domésticas e parentais.

Com as mudanças geradas na sociedade, no que diz respeito à representação do género, também ao nível das profissões a situação tem vindo a mudar. A entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho, para além de aumentar a necessidade da educação pré-escolar, vai também trazer mais equilíbrio à distribuição das profissões por género.

A educação de infância enquadra-se então no grupo de profissões em que a distribuição por sexo é bastante significativa e relevante, sendo maioritariamente feminina. Esta distribuição é relevante ao longo de todo o seu desenvolvimento profissional.

A presença do homem em contextos educacionais, ou seja, tradicionalmente femininos e com prestígio social mais baixo, veio quebrar com estes estereótipos de sexo, desequilibrando o consenso do que é feminino e do que é masculino, conferindo-lhe por sua vez maior valor social (Margalha, 2009).

A ligação tradicional e social da profissão de – *educadora* – às mulheres, a atribuição a estas das responsabilidades educativas, afetivas e básicas das crianças, têm reforçado a dificuldade na admissão do sexo masculino nesta profissão (Cardona, 1997; Sarmiento, 2004).

Segundo Cortez (2008) a noção do cuidar – *Care* – ao nível profissional adquire uma conotação feminina, “de vocação e ocupação natural das mulheres” (p.5), o que por sua vez retira o sentido de profissionalismo, competência e autoridade, competências associadas ao sexo masculino.

No entanto, só em 1977 com o surgimento da Lei 6/77 que designa as escolas para educadores/as como Escolas Normais de Educadores de Infância, passa a ser utilizado o conceito de *educadores de infância*, grupo que pode incluir mulheres e homens. Este passo abriu as portas ao futuro dos homens na educação de infância.

Apesar destas mudanças na profissão de educador(a), só na década de 80, começam a surgir os primeiros homens em cursos de educação de infância, sendo esta uma presença rara ainda nos dias de hoje.

Em 2013, segundo a análise do anexo M, tabela M2, a percentagem dos educadores de infância do sexo masculino é de cerca de 1%, ou seja dos 16 331 educadores/as existentes em Portugal nesse ano letivo, 170 educadores eram homens. Estes números traduzem ainda uma taxa de feminilidade muito elevada (99%), apesar de já terem passado quase quarenta anos desde que as escolas mudaram de educadoras para educadores de infância e apesar de não se encontrar nenhuma legislação ou orientação que restrinja esta profissão ao sexo feminino (Sarmiento, 2004).

Faltam dados que justifiquem o porquê desta distribuição, mas segundo Sarmiento (2004), pode propor-se duas explicações. A primeira justifica esta distribuição por a profissão ser encarada como um projeto feminino, a segunda defende que esta seria “uma das poucas vias possíveis para a mulher trabalhar fora de casa” (p.100).

A feminização da profissão de educador/a de infância é visível também na investigação dentro desta área, já que é realizada tendo por base casos de educadoras, deixando muitas vezes de parte os indivíduos do sexo masculino, exceto quando o objeto da investigação é esse mesmo. Em estudos referenciados na investigação de Oliveira (2012), é possível verificar que os educadores do sexo masculino são ainda olhados com desconfiança, sendo por vezes colocados de parte.

O aumento da presença masculina na educação de infância tem crescido a par com o aumento da participação do homem nas responsabilidades e da educação das crianças no seio familiar. Esta mudança social poderá ter promovido uma alteração na forma como os homens percecionam a educação das crianças pequenas, entendendo-a como muito mais do que mudar fraldas e garantir as necessidades básicas das crianças.

Apesar destas mudanças sociais significativas, a profissão de educador de infância não é uma escolha frequente entre os homens. Existem fatores, essencialmente sociais, que põem em causa esta escolha, tais como: (i) associação da profissão ao sexo feminino; (ii) o estatuto pouco prestigiado económico e socialmente da profissão; (iii) ameaça à masculinidade do indivíduo (Cortez, 2008).

Em muitos casos, a escolha pela profissão de educador de infância, por parte de um homem, é encarada pela sociedade como uma extensão da sua sexualidade, sendo esta, muitas vezes, associada à homossexualidade e por vezes mesmo à pedofilia: “se seria *gay*, era logo o que as pessoas pensavam” (entrevista educador/a Luís – Anexo N).

A associação dos homens educadores a este preconceito pode por vezes trazer uma “nuvem sombria” sobre a prática destes. Este estereótipo, deriva da influência do tecido social na escolha das profissões quer dos homens quer das mulheres, respetivamente, para profissões de nível instrumental e expressivo (Cortez, 2008).

Alguns educadores, quando entrevistados, referem que existe uma desconfiança inicial por parte dos pais quando veem um homem dentro da sala de atividades, no entanto estes constrangimentos tendem a desvanecer com o decorrer do tempo e o conhecimento mútuo (Oliveira, 2014):

E apanhou ali uma fase de transição, porque a educadora que estava foi-se embora e então, ainda por cima na creche, eles são pequenos, causa estranheza aparecer uma pessoa nova e ainda por cima homem. E eu consigo perceber isso e consigo dar a tolerância, por assim dizer e consigo perceber. Depois o tempo vai passando e nunca me preocupei muito com isso. Se alguém me perguntasse: *E não tens problemas com os pais?* Dá tempo ao tempo, quando virem os meninos a ficarem tranquilos e a verem os trabalhos e a forma como eles aprendem e crescendo, ao fim de algum tempo já ninguém se lembra, já ninguém associa que eu sou homem e que antes era uma mulher (Entrevista do educador Rui – Anexo O).

Para combater estas situações muitos educadores adotam estratégias para se relacionarem com as suas crianças, evitando situações de toque e contacto direto.

Neste sentido, King (2000), evidencia a dificuldade de cuidar sem tocar – *care without hands* – *cuidar sem mãos* [tradução própria], já que o tocar faz parte do cuidar, ação fundamental da profissão e relacionada com a dimensão afetiva, mas que ainda está muito ligada à maternidade e sexo feminino e não ao masculino. Esta situação leva a que, na maioria dos casos os educadores do sexo masculino sejam colocados em grupos de pré-escolar e não de Creche, já que nestes o contacto físico com as crianças é mais reduzido, estando estas menos vulneráveis. Alguns também o preferem: “A Creche já não é uma parte que me fascine tanto” (Entrevista do educador Rui – Anexo O); “Eu gosto mais de trabalhar em pré-escolar do que propriamente em Creche” (entrevista ao educador Miguel, Minho – Anexo P).

O facto de existirem poucos homens ao serviço da educação de infância exige que os que existem criem a sua identidade sem modelos do mesmo sexo. Este fator obriga-os a criarem respostas e estratégias adequadas ao seu sexo e aos desafios que por isso enfrentam (Oliveira & Vasconcelos, 2014).

No entanto, existem alguns estudos que se referem as vantagens de existirem educadores do sexo masculino, tais como: (i) proporcionar um modelo masculino; (ii) uma maior equidade de sexo, tanto em contexto familiar, como social; (iii) diminuir a feminização da profissão; (iv) transformar a visão de que a educadora é a substituta da mãe; (v) criar uma melhoria no estatuto da profissão, ao nível social e económico (Santos, 2014; Oliveira & Vasconcelos, 2012).

A minha experiência enquanto, homem e futuro educador, leva-me a acreditar que ainda existe muita discriminação, no que diz respeito a entregar “os *nossos filhos*” a um homem. Não são as crianças que discriminam, por vezes podem estranhar a presença do homem, mas não discriminam. Consegui em todas as situações ter uma relação próxima com as crianças, sendo que estas vinham ter comigo pedindo carinho (e.g. colo, abraços, beijos)¹².

A associação da presença masculina dentro de uma sala de atividades a imagens de homossexualidade e/ou pedofilia é feita pelos adultos e essa sim pode, na minha opinião, ser um obstáculo ao acesso à profissão e a perpetuação de uma desvalorização, ou pelo menos, desconfiança relativamente à prática dos educadores. Na opinião de todos os entrevistados, quando há uma relação pré-existente com os

¹² “Todos os dias a MC, quando eu chego à sala e digo “*bom dia*”, ela corre para mim e vem ao meu colo e dá-me um abraço apertado” (Nota de campo de 15 de maio de 2015).
“Hoje sentei-me no tapete e a MA veio para o meu colo, pedindo-me que lhe lesse uma história” (Nota de campo de 10 de fevereiro de 2015).

pais/famílias, esta poderá não sofrer danos, mas quando a relação é nova podem surgir constrangimentos e/ou conflitos sérios¹³. A questão que me coloco e que coloquei aos educadores entrevistados é: *teremos, enquanto homens, que lidar com esta sombra durante a nossa vida profissional?* Provavelmente. No entanto, na opinião dos educadores entrevistados, é possível dissolver essa sombra, através do trabalho e da apresentação de bons resultados: “Sim, sempre. Mas é uma ‘nuvem’ que devemos tentar dissipar com atitudes que, e não só nós homens mas todos os/as educadores/as, devemos ter para nos defendermos enquanto profissionais. Por exemplo, não estarmos sozinhos numa sala com as crianças” (Entrevista do educador Miguel – Lisboa. Anexo Q).

No entanto, existem vantagens em ser homem numa profissão de mulheres. Existe, por vezes, tal como dizem Oliveira e Vasconcelos (2012), uma *discriminação positiva*. Ou seja, o facto de pertencer ao sexo masculino, facilita a integração do educador junto da equipa e do grupo, é a novidade. A presença reduzida de homens na educação de infância faz com que os que existem beneficiem, também, de maior visibilidade social, o que é do agrado de alguns educadores (Sarmento, 2004).

Segundo Cortez (2008), os educadores do sexo masculino, por estarem inseridos numa profissão essencialmente feminina, apresentam maior reconhecimento profissional e maior valorização em termos de progressão na carreira, “construindo e planeando carreiras efetivamente masculinas” (p.6), portanto associadas a lugares de liderança e gestão.

As vantagens de um homem ser educador de infância, não se resumem em benefícios para as crianças, mas também para o individuo e para a construção da sua identidade pessoal e profissional. Muitos educadores de infância referem que ao “estar com crianças pequenas em Creches e/ou infantários, (...) desenvolvem a capacidade de introspecção interior, o auto-conceito e, acima de tudo, ampliam o seu lado emocional de pessoa humana” (Cortez, 2008, p. 6).

A alteração desta visão retrógrada da educação de infância e da presença de homens nas Creches e JI, passa principalmente por cativar mais homens a formarem-se nesta área e assumirem um papel ativo na educação da sociedade e das crianças.

¹³ “[Quando] eu entrei, novo, pegar num grupo de creche acho que as pessoa vão sempre ter esse pensamento, seja por causa das notícias, seja simplesmente porque é homem e porque não é normal ser homem nesta profissão. Agora com trabalho já passados alguns anos, já ninguém se lembra disso. Por exemplo se eu estiver aqui dez anos, já ninguém se vai lembrar” (Entrevista do educador/a Rui – Anexo O)

Oliveira (2012) faz algumas recomendações sobre aspetos a modificar/instituir para que se atinja uma equidade de sexo na educação de infância. Destaco na tabela 1 os que me pareceram mais pertinentes e verosímeis.

Tabela 1

Recomendações para atingir a igualdade de género nos profissionais da educação de infância

| | |
|---|---|
| Ao nível social e político | Envolver os pais [do sexo masculino] na educação dos filhos; |
| | Formar jovens, pais e professores na equidade de sexo (incentivar a exercer tarefas tipicamente associadas a um dos sexos); |
| | Criar imagens não estereotipadas sobre a profissão em publicações e que fomentem a equidade de sexo; |
| Ao nível da formação [ensino superior] | Fazer com que os alunos reflitam na equidade de sexo; |
| | Promover sessões de discussão sobre questões de sexo; |
| | Dar visibilidade aos educadores do sexo feminino/criar modelos; |
| | Dotar as escolas de estudos relacionados com o tema; |
| Ao nível da investigação | Realizar estudos com amostras mais alargadas de indivíduos do sexo masculino; |
| | Realizar estudos que acompanhem o desenvolvimento da carreira dos educadores [do sexo masculino]; |

Nota. Adaptado de Oliveira (2012, p.151).

Segundo Nunes (2009), para se atingir um equilíbrio de igualdade entre homens e mulheres, é necessário equilíbrio na sua visibilidade e pressupõe que as referências ao feminino e masculino sejam igualmente significativas, contextualizadas, explicitadas e valorizadas (.p.16).

Enquanto enfermeiro, pertencente a uma das profissões do *cuidar*, esta arte não me é estranha. Por outro lado, já tendo ingressado numa profissão maioritariamente feminina, foi para mim fácil encarar a decisão de ingressar também na educação de infância. Durante o meu percurso deparei-me com situações que me fizeram refletir sobre se, como homem, tenho capacidade para estar nesta profissão.

Não é o sexo que define capacidade em desempenhar determinada função, embora aceite que existe, para este caso específico, alguma aptidão por parte da maioria das mulheres. Mas isto só quer dizer que nós, homens, teremos que nos esforçar mais para atingir a qualidade desejada e esperada. Esta tarefa por vezes é difícil, pois enquanto alunos e profissionais crescemos, na maioria dos casos, sem modelos masculinos dentro da profissão. O facto de existir este modelo poderia ajudar a uma maior identificação com a profissão, dando a conhecer formas de estar e de atuação mais ajustadas aos homens. Os homens por vezes poderão ter alguma dificuldade em lidar com atividades socialmente mais dirigidas às mulheres (e.g. mudar fraldas, cantar, dançar), o facto de ter um modelo masculino poderia facilitar com esta identificação.

Relativamente a comportamentos discriminatórios face à minha decisão, não senti até hoje. Todos os que me rodeiam aceitaram com naturalidade a minha decisão, sendo um passo natural para mim. No entanto, já senti noutras situações, algum *receio* por parte de famílias em me entregarem o seu filho/a. Tal como referido pelos entrevistados, esse receio desapareceu com a construção da relação família/educador/a.

4.4. O papel do homem na Educação de Infância: perspetivas das famílias

Para melhor situar como é vista a presença do homem na educação de infância, é necessário compreender o que as famílias das crianças pensam sobre este assunto.

Para melhor compreender as perspetivas veiculadas pelas famílias, irei proceder neste ponto à análise dos inquéritos por questionário aplicados às famílias das crianças com quem realizei a minha PPS. Infelizmente, por condicionantes de tempo e não me ter sido possível durante a minha PPS em JI, aplicar os inquéritos diretamente às famílias, estas não contribuíram para esta análise. Por este motivo, o conteúdo apresentado a seguir espelha apenas as opiniões das famílias do contexto de Creche. Face ao exposto, foram analisados onze questionários, preenchidos de forma anónima.

Todas as famílias questionadas pensam de forma unânime, que a presença dos homens na educação de infância deveria ser maior. No entanto, as opiniões dividem-se quando se questiona sobre o tipo de trabalho desenvolvido. Sete famílias afirmam que o trabalho de um educador/a não é influenciado pelo sexo, mas sim pela sua competência, sendo esta a principal qualidade que as famílias procuram. Uma família afirma:

Penso que não é o género que faz com que o trabalho desenvolvido seja diferente. Há imensas educadoras e o trabalho desenvolvido é todo diferente. O que interessa é a paixão com que todos os/as educadores/as exercem a sua atividade profissional e o amor que possam dar às nossas crianças, uma vez que passam imenso tempo com estas pessoas, na necessidade dos pais exercerem uma outra atividade profissional (Q1)

No entanto, quatro famílias respondem de forma contrária, afirmando que o trabalho desenvolvido por educadores homens ou mulheres é diferente, dando como principais razões as seguintes: (i) atribuem às mulheres mais paciência; (ii) invocam aspetos de ordem física; (iii) características naturais diferentes entre homens e mulheres, que se complementam e afirmando que equipas mistas seriam a melhor opção; (iv) atribuem aos homens menos afeto e instintos diferentes; (v) atribuem aos homens menos jeito para as brincadeiras.

As famílias foram ainda questionadas se, caso pudessem escolher, gostariam mais de entregar os seus filhos/as a uma mulher ou a um homem. Em relação a esta questão, nenhuma família respondeu que preferiria entregar a um homem, no entanto também apenas duas referiram que preferiam entregar os seus filhos/as a uma mulher, alegando como razões: (i) que as mulheres têm mais sensibilidade, tato e maior aptidão para os contextos de Creche e JI, fazendo a ligação com a figura materna; (ii) a não familiarização com educadores/as homens.

As restantes famílias, quando colocadas com esta questão, respondem que seria indiferente entregar seu/sua filho/a a um homem e/ou mulher, alegando o seguinte: (i) os educadores/as, independentemente do sexo, passam imenso tempo com os nossos filhos; (ii) devem ser *super-humanos*; (iii) zelosos pelas crianças tal como os pais; (iv) devem fazer as crianças *super-felizes*; (v) devem dar continuidade à educação de casa; (vi) devem dar amor; (vii) o sexo não define a competência; (viii) a competência do educador/a é o mais importante.

Uma família reitera: “Interessa-me que seja um bom profissional, independentemente de ser homem ou mulher” (Q2). Outra defende ainda que: “Não será o sexo do educador/a que fará dele um melhor educador/a” (Q3).

Como última questão, as famílias foram questionadas quais, na sua opinião, seriam as razões para o número diminuto de homens nesta profissão. As razões apresentadas foram as seguintes: (i) a vocação; (ii) estereótipo social de uma profissão maioritariamente feminina; (iii) devido à nossa história/aspetos culturais; (iv) por receio; (v) por terem menos paciência, menos afeto; (vi) por associação à pedofilia.

Uma família afirma: “Talvez por uma questão cultural e provavelmente e infelizmente, devido aos casos de pedofilia, na maioria das vezes praticados por homens” (Q4).

Apesar destas opiniões, a maioria das famílias afirma acreditar que os preconceitos e estereótipos estão a mudar e que o número de educadores homens tende a subir.

Ao analisar estas respostas, percebe-se que ainda existe algum *receio/estranheza* em ser confrontado com um educador/a homem, quer em Creche quer em JI. Mas apesar disto, as opiniões divergem, sendo que todos estão *abertos e recetivos* à presença de homens na educação de infância. Para muitas famílias o sexo do educador/a, não é o fator decisivo para uma boa relação, mas sim o seu nível de competência.

4.5. O papel do homem na Educação de Infância: perspetivas dos profissionais da educação

Neste ponto, serão apresentadas e analisadas as respostas às entrevistas das educadoras cooperantes, das diretoras de estabelecimentos, que por sua vez também são educadoras de infância, de quatro educadores do sexo masculino e de dois auxiliares da ação educativa também do sexo masculino.

Todos os/as educadores/as entrevistados/as consideram que deveriam existir mais homens na educação de infância. A diretora Genoveva (Anexo R) chega mesmo a afirmar que “não quero contratar mais mulheres, é mulher a mais neste sítio”. A educadora Rita (Anexo S) reitera que a presença do homem é “fundamental para que possa haver um equilíbrio dessa mesma educação. Deve existir na educação, como

em qualquer outro polo da vida social, diversidade de géneros, tal como de estrato social e cultural. Quanto maior a diversidade maior a riqueza. A educação não deve ser hermética nem discriminatória”.

No entanto, apenas os auxiliares não consideram que seja importante, existirem mais homens na educação de infância, alegando apenas razões de socialização:

Acho que isso não tem problema. Tanto seja homem ou mulher, acho que não há problema. É certo que, no meu ponto de vista, é preciso um homem ou mais do que um, para meter respeito no meio de muitas mulheres (ri-se). Acho que se o trabalho for bem feito não há problema nenhum (Entrevista do auxiliar João - Anexo T)

Todos os profissionais veem vantagens na presença do homem numa sala de atividades, embora afirmem também que o importante é a competência do profissional e não o seu género. São vários os contributos que estes profissionais enunciam, no entanto é de destacar que a presença do homem traz um modelo masculino, a um mundo, quase na sua totalidade, feminino, e portanto há “que quebrar a hegemonia das mulheres” (Entrevista do educador Rui – Anexo O).

No entanto, e apesar de esta ser a vantagem mais relevante, os profissionais, tanto homens como mulheres, veem benefícios na presença do homem, também para a equipa pedagógica, trazendo uma nova visão/perspetiva e trazendo um equilíbrio. A diretora Genoveva foca várias vezes durante a sua entrevista, que as equipas pedagógicas de sala deveriam ser mistas, dando assim uma presença masculina e feminina às crianças, de modo a que se transmita o modelo familiar tradicional mas, ao mesmo tempo mudando as conceções que as crianças têm sobre o papel do homem e da mulher. Chega mesmo a afirmar que “é o modelo do pai e da mãe, do homem e da mulher, e gostam muito. [Os homens] têm trazido um equilíbrio enorme à nossa ação educativa, enquanto equipa e na relação com as crianças (Anexo R).

O educador Luís reforça, que pela sua experiência:

nas reuniões, se há homens e mulheres isso transforma um bocadinho, se só há mulheres há uma dinâmica diferente que elas próprias reconhecem que não é muito positiva. Do ponto de vista das crianças, acho que era importante terem modelos masculinos logo desde pequeninos. Depois no 1º ciclo, também há outro problema é que cada vez há menos homens. Portanto as crianças também se confrontam muitas vezes, até entrarem no 2º ciclo, só com modelos femininos” (Anexo N).

A opinião é consensual em considerar que as crianças estão sujeitas a modelos maioritariamente femininos e que seria vantajoso a presença de homens,

nomeadamente com equipas mistas, tal como afirmado por algumas famílias nos inquéritos por questionário. A meu ver, é também um momento propício à mudança de estereótipos para uma sociedade futura. O facto de as crianças terem um educador homem irá, com certeza, alterar a sua perceção sobre a presença de homens na educação de infância, o que por sua vez irá influenciar a opinião da sociedade futura.

Quando questionados sobre a sua relação com as crianças, os homens entrevistados afirmam-se como competentes e como capazes de manter uma relação próxima, afetiva e pedagógica com as crianças. Alguns afirmam que a relação é diferente, não sabendo explicar a razão, mas atribuindo a questões de diferenças entre homens e mulheres:

Não sei que nunca fui mulher (ri-se). Não sei, eu acho que é diferente, porque eu sou homem e ela é mulher. É diferente não na quantidade de afeto, mas é diferente na forma. É a mesma coisa que a forma como uma mãe dá ou um pai dá [afeto]. São diferentes, não quer dizer que seja mais ou menos, são apenas diferentes. A forma é que é diferente (Entrevista ao educador Miguel, Lisboa – Anexo Q).

Outros afirmam que é indiferente o género, que a relação se estabelece da mesma forma:

Acho que é igual, não vejo grandes diferenças. Os miúdos tanto vão falar comigo como com a educadora (Entrevista ao auxiliar João – Anexo T).

A diretora Elsa ainda refere que: “se o educador homem ou mulher não tiverem capacidade de estabelecer relações afetivas com as crianças, não conseguirão fazer mais nada” (Anexo U).

A educadora Joana afirma que os homens:

têm uma relação diferente com as crianças, são muito companheiros, têm ideias mais “*engenhosas*” nas diversas atividades que realizam, são *proativos* e *práticos* nas escolhas que fazem, brincam e conseguem colocar-se facilmente ao nível das crianças, envolvendo-se de tal maneira que por vezes esquecem -se que são adultos, o que fortalece a relação afetiva com as crianças (Entrevista à educadora Joana – Anexo V).

Em relação às famílias, os educadores referem que no primeiro contacto houve alguma *estranheza* por parte destas e até alguma *desconfiança*, mas que com o passar do tempo e com o estabelecimento da relação, estes sentimentos vão-se dissipando e dando lugar a uma relação *positiva* e *proactiva*. Em geral, nenhum dos entrevistados refere experiências negativas e/ou discriminativas por parte daqueles que os rodeiam, no entanto, alguns referem já terem ponderado cenários em que isso acontecesse.

Relativamente à presença do homem em contexto de Creche, esta é vista como positiva e natural, no entanto os educadores entrevistados, afirmam ter maior *gosto e apetência* para o pré-escolar. Alguns chegam mesmo a afirmar que é incontornável que a mulher tem maior apetência para idades tão pequenas. Apesar disto o educador Miguel (Minho) afirma que “se no pré-escolar a presença do homem é por vezes difícil, olhado com alguma suspeita por parte das famílias, em Creche muito mais” (Anexo P). Mas com trabalho tudo se resolve: “eles são pequenos, causa estranheza aparecer uma pessoa nova e, ainda, por cima homem. E eu consigo perceber isso e consigo dar a tolerância, por assim dizer e consigo perceber. Depois o tempo vai passando e nunca me preocupei muito com isso” (Entrevista ao educador Rui – Anexo O).

Quando questionados os educadores por que razão haverá um número tão baixo de homens na profissão de educadores, as respostas são semelhantes, sendo as principais justificações as seguintes: (i) associação a uma profissão maioritariamente feminina; (ii) aptidão; (iii) papel do homem na família; (iv) estatuto atribuído à profissão.

Ambas as diretoras entrevistadas, afirmam não ter qualquer reserva em contratar homens para as suas equipas, no entanto é a diretora Genoveva que se mostra mais entusiasmada e mais favorável à contratação destes profissionais, dizendo: “Hoje o meu gosto é que todas as equipas fossem mistas, sinceramente” (Anexo R).

Focando-me agora apenas nos educadores do sexo masculino e no seu percurso de vida e académico, foi-me possível verificar alguns pontos em comum. Tal como diz Sarmento (2009) “Em primeiro lugar, é preciso querer ser educadora de infância” (p.61) ou neste caso educador de infância. Todos os educadores partilhavam um gosto especial em trabalhar com crianças, no entanto e apesar de ter sido a primeira escolha profissional de todos, esta não se resume à única atividade profissional que desempenham ou desempenharam. Todos os educadores cresceram na profissão sem modelos masculinos, construindo aos poucos a sua própria identidade profissional. No entanto, alguns os educadores mais novos não se identificam na totalidade com a identidade do seu grupo profissional, mas apenas com os da sua instituição. O educador Luís, já com trinta anos de serviço na educação de infância, afirma que se identifica completamente com o seu grupo profissional, “embora ache que também tive sorte, devido ao meu percurso profissional, o facto de

ter desempenhado outras funções isso deu-me mais abrangência se quisermos” (Anexo N).

Esta identificação é, a meu ver, resultado do percurso profissional que o educador desenvolveu, passando na sua experiência por vários locais e contextos, desde a ação direta com as crianças até à administração escolar.

4.6. Um homem na sala de atividades: uma reflexão acerca da construção da minha identidade profissional como educador de infância

Neste ponto, irei debruçar-me sobre a minha atuação em sala de atividades, em contexto da prática profissional supervisionada, relacionando-a com o tema do presente trabalho e com o facto de ser homem. As evidências apresentadas contribuem para evidenciar as relações estabelecidas com as crianças, demonstrando assim que as crianças não discriminam com base no género.

Como já afirmei no subcapítulo 4.3., nunca senti nenhum tipo de discriminação face ao facto de ser homem por parte das crianças, quer em contexto de Creche quer em contexto de JI. No início da prática, em qualquer dos contextos, as crianças, na sua maioria, acolheram-me *calorosamente*, não estranhando a minha presença na sala e até demonstrando a intenção de uma relação comigo, apesar de me conhecerem ainda há pouco tempo¹⁴.

Algumas das crianças demonstraram reações de afastamento e distanciamento, no entanto, acredito e comprovou-se ao longo da observação, que isto se devia a fatores inerentes à socialização da(s) criança(s) e não à minha presença ou ao confronto com o facto de ser homem:

Aquando o meu primeiro dia na instituição a E, não acedia facilmente à minha abordagem, não interagindo comigo de forma alguma. No entanto foi-me permitindo entrar no seu espaço, indo comigo quando era preciso e respondendo-me de forma

¹⁴ Em relação à minha presença, as crianças pareceram aceitar-me bem, lembrando-se de mim, e mesmo aquelas que me conheceram apenas hoje, demonstram à vontade na relação comigo, aceitando-me na sala, não demonstrando comportamentos defensivos acentuados. (Reflexão de 5 janeiro 2015).

Hoje foi o primeiro dia em JI, a maioria das crianças veio ter comigo assim que entrei na sala, perguntando-me o nome e pedindo para ir brincar com elas (Nota de campo de 23 de fevereiro de 2015).

não-verbal, desde que as perguntas fossem diretas e dirigidas aos seus interesses naquele momento (Reflexão de 8 de janeiro de 2015).

A I fica sempre muito *envergonhada* quando me dirijo a ela. (Nota de campo de 26 de fevereiro de 2015).

Em algumas situações, estive sozinho na sala de atividades com as crianças, tendo assumido a gestão do grupo e tendo obtido uma resposta positiva por parte das crianças:

Esta semana senti-me muito autónomo dentro da sala de atividades, já que a educadora esteve ausente quase toda a semana por motivos de saúde. . . Foi muito bom sentir que as crianças e os pais, que me entregavam as crianças, sem verem mais ninguém na sala, já se sentiam à vontade comigo, confiando em mim, não demonstrando comportamentos de stresse ou desconforto (Reflexão semanal de 2 a 6 de fevereiro de 2015).

As crianças, ao longo do tempo, tendem a ligar-se aos elementos adultos da sala, criando laços e desenvolvendo relações de confiança com eles. Esta observação é ilustrada pelo seguinte:

Foi também essencial ver a confiança que as crianças tinham em mim, pois algumas que chegam chorosas vinham ter comigo e ficavam comigo na sala, mesmo não estando mais ninguém na sala, não demonstrando sinais de desconforto ou stresse (Reflexão semanal 2 a 6 de fevereiro de 2015).

O Mt criou comigo uma relação de *amizade*, quer estar sempre ao pé de mim. Vem ter comigo quando precisa de alguma coisa (Nota de campo de 16 de abril de 2015).

Mesmo em relatos de algumas famílias, é evidente a capacidade de confiança num elemento do sexo masculino que, acredito, foi criada e desenvolvida pelo meu desempenho e conhecimentos e não pelo facto de ser homem¹⁵.

Tal como refere Sarmento (2004) um educador/a é um agente educativo, com conhecimentos especializados que contribuem para a educação das crianças e cujos saberes estão garantidos pela “existência de um corpo de conhecimentos sistemático, adquirido num longo período de tempo” (p.99) e não pelo seu sexo.

Senti que ao longo da minha prestação e com o decorrer do tempo os pais/famílias foram depositando a sua confiança em mim e criando uma relação comigo. Caso existisse alguma desconfiança pelo facto de ser homem, esta foi-se

¹⁵ A mãe do Va foi falar com a educadora ... E que refere o seguinte: “Ontem o pai do Va disse-me que o Va estava receoso e não queria ficar, com uma senhora de óculos (não pertencia à sala), e quando o Tiago veio lá do fundo fez-se uma luz e que o Va foi logo a correr para ele”. Ainda disse: “Eu sinto-me perfeitamente segura em deixar o Va com a S e com o Tiago” (Reflexão de 6 de fevereiro de 2015).

desvanecendo, tal como referido por Oliveira (2014) “[existe] uma nuvem negra sobre o seu trabalho, mas todos concordam que é sempre desvanecida, mais cedo ou mais tarde”.

Em ambos os contextos, Creche e JI, senti necessidade de, pelo menos numa fase inicial, limitar o meu contacto físico com as crianças, associando-me assim à noção de King (2000), - *cuidar sem mãos* [tradução própria]. Esta necessidade surge na medida em que poderiam existir alguns constrangimentos por parte dos pais/famílias e/ou das crianças, pelo facto de eu ser homem ou um estranho, não querendo eu provocar alguma reação negativa nestes.

Este distanciamento, apesar de por vezes ser necessário, deve ser, e foi, quebrado à medida que vamos criando uma relação com as crianças e com as famílias, ultrapassando constrangimentos, medos, receios, preconceitos e estereótipos. Se não o fizermos, dificilmente os ultrapassaremos, perpetuando assim uma tradição social desatualizada e não fundamentada.

Assim, e só após ter estabelecido uma relação afetiva, com ambos, crianças e famílias, fui-me aproximando afetivamente e mais intimamente das crianças, presenciando e efetuando momentos mais íntimos (e.g. mudança da fralda, banho, limpeza da região genital). Estes momentos de higiene são também importantes pois permitem criar e solidificar uma relação com as crianças. O toque, um abraço, uma carícia quando eliminadas permanentemente podem minar a possibilidade de socialização e de um crescimento harmonioso e feliz da criança.

Segundo Winnicott (1987 citado por Post & Hohmann, 2011):

A sorte da maior parte das crianças é terem sido bem abraçadas muitas vezes. Com base nisso ganham confiança num mundo amigável, mas, ainda mais importante, por terem sido abraçadas com amor são capazes de progredir rapidamente no seu crescimento emocional. Os bebés não se recordam de terem sido bem abraçados – do que se lembram é da experiência traumática de não terem sido bem abraçados.” (p. 37).

A construção pessoal da criança vai-se desenvolvendo em contacto com os outros, sejam eles os pares, a família e/ou o educador. É por isso fundamental a criação de uma relação de confiança, proximidade e de segurança entre o adulto e a criança dentro da sala de atividades, já que são muitas as horas que ambos passam

juntos diariamente. Daí que seja muito importante a relação afetiva que o educador/a estabelece com as crianças, fornecendo-lhe assim as bases para a socialização da criança (Sousa, 2013).

A tradição social diz assim que a afetividade e o cuidar devem ser deixados a cargos das mulheres. Não penso desta forma. Penso que, enquanto mulheres e homens, temos diferentes formas de lidar com as diversas situações. As crianças ainda não fazem esta distinção, principalmente as mais pequenas, nem lhes atribuem qualquer conotação sexual. Exemplo disto é a situação que refiro de seguida:

O MI na hora do repouso necessita de companhia e gosta de agarrar na mão do adulto. Já o faz comigo. Hoje, pediu para que eu fosse para ao pé dele, chamou-me e disse-me: “*Tiago anda namorar comigo!*” (Nota de campo de 9 de fevereiro de 2015).

Esta afirmação não apresenta qualquer conotação sexual, mas sim uma conotação afetiva, já que era um discurso habitual com a educadora. Apesar de pessoalmente ter ficado hesitante com esta afirmação, no mesmo instante me apercebi que isto significava uma proximidade afetiva e que não tinha conotações negativas, pelo que acedi ao seu pedido, dando-lhe a mão tal como ele gostava. No entanto, fora de contexto, e ouvido por alguém com outras experiências e tradições sociais, poderia ser mal-entendido.

O contacto físico das crianças com um homem educador, pode ser associado erradamente à ideia de pedofilia e, portanto, alguns os homens tendem a distanciar-se fisicamente das crianças, podendo isto por em causa a sua prática diária no caso dos/as educadores/as de infância. No entanto, uma mulher que não demonstra afeto, carinho, ternura ou contacto físico com as crianças do seu grupo é apelidada de *fria*, *distante* ou *má profissional* (Cortez, 2008).

4.7. Um homem entre as mulheres

Este ponto pretende abordar a relação entre o educador homem e o resto da equipa educativa, na sua grande maioria ou mesma na totalidade do sexo feminino, sempre baseada na minha experiência em contexto da prática profissional supervisionada.

Em qualquer uma das minhas experiências em contextos educativos, senti-me bem acolhido e nunca discriminado pelo facto de ser homem. Em alguns casos, foi

mais a surpresa de haver um homem naquele contexto e não a conotação negativa. As reações das equipas educativas são normalmente com conotação positiva, como por exemplo: “Deveria haver mais homens como educadores” (Nota de campo de 9 de dezembro 2014) ou “Ainda bem! Um Homem!” (Nota de campo de 23 de fevereiro de 2015).

Enquanto homem no meio de mulheres, nunca senti que esse fator me impedisse de me relacionar ou de interagir com as equipas educativas. Na minha experiência, esse fator proporcionou-me um *maior à vontade* e uma maior receptividade por parte das equipas, já que era uma situação, para a maioria, nova e que trazia alguma surpresa; refiro-me, deste modo, a uma *discriminação positiva*.

Alguns educadores, quando questionados, referem que no seio das equipas educativas são “empurrados” para, e alguns assim o preferem, adquirir funções de gestão pedagógica e gestão escolar. Esta tendência vai ao encontro da Imagem Social do Homem, associada à liderança e à autonomia: “Vais tu que és homem” (Sarmento, 2004, p. 104). Segundo Aboim (2010) “Em 2008, continuam a ser os homens quem ocupa mais frequentemente lugares dirigentes quer na administração pública, quer em empresas privadas” (p.44).

Segundo Sarmento (2004), a presença de homens no seio de equipas feminizadas vem diminuir o *clima conflitual*, que é característico em grupos maioritariamente femininos. Pode efetivamente trazer perspetivas, abordagens e estratégias diferentes para confrontar os problemas do quotidiano. Para alguns educadores a presença dos homens na educação vem trazer dois benefícios: a descontração e o pragmatismo (Oliveira, 2014). Estas vantagens, são também corroboradas pelas experiências descritas pelos/as educadores/as entrevistados, inclusive pelas educadoras e pelas diretoras:

As relações só de mulheres são muito complicadas. E os homens descomplicam tudo. E quando os grupos são mistos, são realmente mais equilibrados (Entrevista à diretora Genoveva – Anexo R).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar este relatório, não posso deixar de me sentir *nostálgico*. Lembrar tudo o que passou, todas as experiências que vivi com as crianças, educadoras e famílias. Todos os ensinamentos que aprendi, outros que já esqueci, mas com a certeza de que todos contribuíram para o que fui, o que sou hoje e me irei tornar amanhã.

Ao longo destes quatro anos de educação de infância e, principalmente, neste último ano, tentei, sempre que possível, manter-me fiel aos meus valores e às minhas intenções pedagógicas que descrevi anteriormente, no ponto 2 deste relatório.

Em ambos os contextos, creio que fui, principalmente, promotor de *autonomia* na medida em que as crianças, durante a minha presença, foram-se tornando mais autónomas nas tarefas do quotidiano seja, por exemplo, na arrumação da sala: “Quando peço ajuda para colocarmos as cadeiras, a L e a Me ajudam-me, colocando as cadeiras nos seus respetivos lugares” (Nota de campo de 3 de fevereiro de 2015); ou no vestir/despir: “O Va já calça os sapatos sozinho” (Nota de campo de 11 de fevereiro de 2015). E do *respeito pelo outro*, mediando situações do dia-a-dia: “A L bateu ao F, chamei os dois e expliquei a situação à L dizendo-lhe que não podia bater nos outros meninos, que ela também não gosta que lhe batam a ela. Depois a L pediu desculpa ao F” (Nota de campo de 14 de maio de 2015).

Durante toda a PPS, aprendi com as educadoras cooperantes a necessidade da *exigência* e *rigor* no trabalho, a importância de um trabalho contínuo e interligado, que vá no sentido de uma construção articulado do saber. Só desta forma é possível avaliar, refletir e modificar a nossa ação pedagógica para melhor servir os interesses das crianças.

Apesar de me ter relacionado com todas as crianças, decerto não de igual forma, de ter construído com elas uma relação de afeto e confiança, fica-me na consciência uma das minhas limitações durante a PPS - o contacto com as famílias. Tenho a certeza de que haveria um trabalho muito maior a ser feito, no entanto, devido aos meus constrangimentos e responsabilidades laborais, não me foi de todo possível criar mais laços com as famílias das crianças, ficar a conhecê-las melhor, trabalhar com elas, tentando chegar às crianças através das famílias. Este é um dos pontos que tenho que fortificar na minha prática profissional futura.

Nesta altura e após o desenvolvimento da minha problemática, não posso deixar de me referir a ela. Sou homem. Desenvolvi a minha formação académica cercado de mulheres. Pus em prática a minha ação, rodeado de mulheres. Não tive modelos masculinos que me dessem exemplos de como ser homem nesta profissão. Mas, creio que consegui transmitir uma mensagem positiva da presença do homem nesta área.

Fui, para todas as crianças, carinhoso, acolhedor, dei “mimos” e também os recebi. Tentei provar o meu valor, lutando contra qualquer estereótipo e/ou preconceito que pudesse existir. Criei, com sucesso, uma relação pedagógica e afetiva com todas as crianças com quem contactei, pois de outra forma também não seria possível desenvolver a minha ação, até porque, de acordo com o que é defendido por Carvalho (2015), a:

“relação pedagógica é e foi um percurso cruzado com a gestão do grupo, pois só é possível geri-lo se inicialmente existir uma relação e é crucial que seja construído com base na afetividade, visto que esta é uma das formas de as crianças se sentirem seguras, respeitadas, amadas e prontas para descobrir o mundo e aprenderem a seguir regras e cumprir limites” (p.43).

Esta relação foi visível em ambos os contextos, na medida em que as crianças foram tendo por mim, mais respeito e confiança ao longo do tempo, na consequência da consolidação da nossa relação.

Tentei ser prova de que os homens também sabem e podem “cuidar” de crianças promovendo um ambiente de afeto, já que para Sarmiento (2009) a profissão de educador/a, ainda que seja referida no feminino, está interligada ao cuidar e educar - *educare*:

Ser educadora de infância é, nesta base, cuidar e educar. A profissão de educadora de infância não pode deixar de estar conectada com a satisfação dos aspectos afetivos e emocionais das crianças porque dessa satisfação depende o desenvolvimento e o equilíbrio da mesma. (Sarmiento, 2009, p.51)

Para o grupo de crianças, famílias e equipa fui também um promotor de novas experiências, pois ninguém tinha ainda tido contacto com um homem nesta área. Apesar desta situação, não senti discriminação negativa por parte de ninguém, sendo que por vezes o cenário era o contrário – *discriminação positiva* - pois fui reconhecido por todos, havendo se calhar uma maior evidência do meu trabalho pelo facto de ser homem.

Espero que a minha presença tenha, principalmente nas crianças e famílias, mudado a sua forma de ver os papéis socialmente atribuídos aos homens. É uma mudança que não é visível a curto prazo, mas que espero exista a longo prazo, embora devido à curta duração da minha presença, esta possa ser ignorada.

Este tema torna-se pertinente abordar com crianças pequenas, já que a educação de infância, sendo a primeira experiência de socialização da criança num grupo com características diferentes do seu contexto familiar, torna-se um bom contexto para quebrar com tradições e estereótipos, tais como os papéis socialmente atribuídos a mulheres e/ou homens. É nesta altura que as crianças vão “adquirindo comportamentos conformes com as expetativas culturais sobre o que é apropriado fazer enquanto membro de um ou outro grupo, enquanto, ao mesmo tempo, adquirem o conhecimento dos estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres” (Cardona, 2010, p.61).

Segundo Cardona (2010) o JI prepara as crianças “para uma prática de cidadania” (p.59). É no JI que começa “a aprendizagem da diversidade e da igualdade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora” (p.59), assim sendo o JI torna-se um – *locus fundamental de cidadania* (Vasconcelos, 2007).

Só a prática de uma cidadania promotora de igualdade de oportunidades, desde cedo, poderá levar a uma cidadania efetiva que promova efetivamente o respeito, igualdade, a democracia a todos os níveis e responsabilidade de cada um pelo outro.

Também, relativamente ao tema da minha problemática, concordo com Sarmiento (2004) quando afirma que: “Só a entrada de mais homens na educação poderá alterar estas conceções” (p. 106) dominantes sobre o que é ser homem numa profissão onde a expressão das mulheres é esmagadora.

Segundo Vasconcelos (2005), compete “aos profissionais . . . que conduzam a uma efetiva igualdade de oportunidades entre meninos e meninas a partir dos

diversificados processos de socialização que vão experimentando” (p.6). *Não será assim, só o facto de as crianças poderem ter um educador homem, uma experiência de socialização direcionada para a igualdade de género, transformando a ideia de que os/as educadores/as são mulheres?*

O facto de a profissão ser extremamente feminizada pode “privar as crianças da identificação em igualdade de circunstâncias, com modelos de professores do sexo masculino e feminino” (Vasconcelos, 2005, p.6).

Enquanto homem e futuro educador cabe-me, também a mim, lutar contra estas ideias, criando oportunidades de as crianças terem contacto com um profissional do sexo masculino de qualidade e é para isso que luto e lutarei diariamente.

Em relação à minha identidade profissional enquanto educador de infância, como já referi no ponto 4.2. deste relatório, esta foi construída ao longo da minha formação, sendo que é um prolongamento da minha identidade pessoal e individual, tendo surgido com o querer ser educador e o gosto pela área. A sua consolidação iniciou-se durante a minha prática profissional supervisionada, no entanto ainda existe um longo caminho pela frente, assim o espero, com desafios e “choques” que me façam moldar a minha identidade já que para Sarmiento (2009) a identidade profissional surge “do cruzamento entre a identidade profissional e a identidade coletiva, o que implica uma acção concertada do actor social, por adesão e/ou confronto com outras identidades sociais” (p. 49). Já a identificação com o grupo surge no final da formação inicial e com o início da prática profissional, sendo fortalecida através da aceitação por parte dos seus pares (Oliveira, 2012).

Assim, pretendo ser um educador que faz as crianças felizes, promovendo o seu desenvolvimento global, contribuindo de alguma forma para que sejam melhores pessoas, cidadãos e seres humanos.

REFERÊNCIAS

- Aboim, S. & Wall, K. (2002). Tipos de família em Portugal: interações, valores, contextos. *Análise Social*, 37 (163), 475-506.
- Aboim, S. (2010). Género, família e mudança em Portugal. In K. Wall, S. Aboim & V. Cunha (Eds.), *A Vida Familiar no Masculino: Negociando Velhas e Novas Masculinidades* (pp.39-66). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- APEI (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado a 15 de novembro de 2015, em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Atalaia, S. & Cunha, V. (2014). A evolução da conjugalidade em Portugal: principais tendências e modalidades da vida em casal. In A. Delgado & K. Wall (Coords.). *Famílias nos censos 2011: diversidade e mudança*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística & Imprensa de Ciências Sociais.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspetiva histórica. *Inovação*, 10, 7-19.
- Batalha, P. (2014). *Crianças mais autónomas são crianças mais felizes - O Educador de Infância na promoção de autonomia* (Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa) Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3975>
- Brazelton, T. (2013). *O grande livro da criança* (13.ªed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cardona, M. J. (Coord.) (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Carvalho, A (2015). *A afetividade na relação pedagógica e na gestão do grupo de crianças: um percurso cruzado!* (Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5233>
- Carvalho, M. (2013). *Situações de jogo/brincadeira: promoção de interações desenvolvimentalmente estimulantes entre adultos (pais e profissionais) e crianças em idade de Creche* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de

- Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3271/1/Situa%C3%A7%C3%B5es%20de%20jogo,%20brincadeira%20-%20promo%C3%A7%C3%A3o%20de%20intera%C3%A7%C3%B5es%20de%20senvolvimentalmente%20estimulantes%20entre%20adultos%20%28pais%20e%20profissi~1.pdf>
- Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012). Práticas de Avaliação em Educação de Infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In M. Cardona & C. Minho (coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 78-96). Viseu: Psico&Soma.
- CNPCJR (2015). Conceito de Risco/Perigo. Consultado a 15 de novembro de 2015, em <http://www.cnpcjr.pt/left.asp?13.02>
- Coelho, A. & Chélinho, J. (2012). Conceções Educativas e práticas de avaliação. As preocupações do/as profissionais. In M. Cardona & C. Minho (coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 78-96). Viseu: Psico&Soma.
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). *A importância do brincar na educação de infância*. Consultado a 13 de novembro de 2015 em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4565/1/Coelho%26Tadeu.pdf>
- Comissão Nacional de Proteção de Dados (s.d.). Direitos dos Cidadãos. Consultado em [https://www.cnpd.pt/bin/direitos/direitos.htm#Direito de acesso](https://www.cnpd.pt/bin/direitos/direitos.htm#Direito%20de%20acesso)
- Cordeiro, M. (2008). *O Livro da Criança: Do 1 aos 5 anos* (2.^a ed.). Lisboa: A Esfera dos livros.
- Cortez, M. (2008). *Género Masculino e a Profissão do “Cuidar”*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. & Sarmento, M. (2008) Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, 2 (2), 60-91.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.

- Fortin, M-F. (1999). O Processo de Investigação. Da concepção à realização. Lusociência: Loures.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia* (4ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- King, J. (2000). The Problem(s) of Men in Early Education. In N. Lesko (Ed.), *Masculinities at School* (pp. 3-26). California: Sage Publications.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 110-140). (4ª Ed). Porto: Porto Editora.
- Margalha, H. (2009) *A Feminização na Educação Básica: os docentes do sexo masculino na educação de crianças*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Marta, M. (2011). *A construção da identidade dos educadores/as de infância em Portugal na primeira década do novo milénio: Entre o Público e o privado* (Dissertação de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação Universidade do Porto, Porto.
- Matos, A.F.G. (2014). Vou-te dar um brinquedo de menino: um carro ... ou o Desmistificar as questões de sexo no Jardim de Infância (Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/3997>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de educação Básica. Núcleo-de Educação Pré-Escolar.
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25 (2), 57-68.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.) (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Nunes, M. (2009). O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos. (In)visibilidades e (des)equilíbrios. CIG: Lisboa.
- Oliveira, A. & Vasconcelos, T. (2014). Construção e desenvolvimento da identidade profissional do educador de infância. Estudo (no masculino) de percurso profissional de três educadores de infância. *Cadernos da Educação*, 101, 46-51.
- Oliveira, A. (2012) Construção e desenvolvimento da identidade profissional do educador de infância – percursos no masculino: Um estudo de três casos (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Oliveira, P. (2014) *Educação de Infância no masculino. Ainda há desconfianças a ultrapassar*. Consultado a 19 de setembro, em <http://www.solidariedade.pt/site/detalhe/12171>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- PORDATA (2015a). *Estabelecimentos nos ensinos pré-escolar, básico e secundário público: total e por nível de ensino*. Consultado a 5 de novembro de 2015, em <http://www.pordata.pt/Portugal/Estabelecimentos+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A1sico+e+secund%C3%A1rio+p%C3%BAblico+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-1241>
- PORDATA (2015b). *Docentes com funções lectivas do ensino pré-escolar (ISCED 02): total e por sexo – Europa*. Consultado a 5 de novembro de 2015, em [http://www.pordata.pt/Europa/Docentes+com+fun%C3%A7%C3%B5es+lectivas+do+ensino+pr%C3%A9+escolar+\(ISCED+02\)+total+e+por+sexo-1342](http://www.pordata.pt/Europa/Docentes+com+fun%C3%A7%C3%B5es+lectivas+do+ensino+pr%C3%A9+escolar+(ISCED+02)+total+e+por+sexo-1342)
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Família e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. S. & Nunes, J. A. (2004), "Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade", in Santos, Boaventura de Sousa (org.), *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Sarmiento, T. (2004). Correr o risco: Ser homem numa profissão 'naturalmente' feminina. In *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia* (pp.99-107). Minho: Universidade do Minho.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@l*, 46-64.
- Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. Rabello de Castro e V. Lopes Besset (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. (387- 408). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2004). *Das casas de asilo ao projeto de cidadania. Políticas de expansão da educação de infância em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Vasconcelos, T. (2005). Prefácio. In Comissão para a Igualdade e para os Direitos da Mulheres (Ed.), *A Narrativa da Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar* (pp. 5-6). Lisboa: Editor.
- Vasconcelos, T. (2007a). Do discurso dos “cantinhos” ao discurso da “oficina”. *Revista dois pontos*, 5, 48.
- Vasconcelos, T. (2007b). A importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-107.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada. Cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2012). A Casa [que] se Procura. Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal. Textos de Educação de Infância. Lisboa: APEI.
- Vilarinho, M. E. (2001). E... Depois da “Paixão”? Contributo para a análise sociológica das políticas de educação pré-escolar em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, 17, 89-111. Consultado em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-4.pdf>

- Wadley, A (1979). *Just Play*. Consultado em 23 de novembro de 2015, em <http://anitawadley.com/Site/Poem.html>
- Wieder, S. & Greenspan, S. (2010). “A base emocional da aprendizagem”. In SPODEK, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (pp. 167 – 190).

Documentos Institucionais Consultados

- Projeto Educativo da Instituição “Casa de Porcelana” (2014)
- Projeto Pedagógico de sala – Creche (2014/2015)
- Regulamento Interno da Instituição “O Rio”
- Brochura de apresentação da Instituição “O Rio”
- Projeto Pedagógico de Sala – Jardim de Infância (2014/2015)

ANEXOS

ANEXOS

Anexo A. Caracterização das instituições

Tabela A1

Caracterização das instituições

| | Creche | Jl |
|------------------|---|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Tornar a criança participativa e interveniente na construção do seu próprio saber; - Desenvolver a sua personalidade com base em valores morais, estéticos e cívicos; - Promover a participação das famílias e da comunidade na vida da escola numa atitude dinâmica e interativa, privilegiando os valores socioculturais; - Proporcionar situações que levem a criança a procurar estratégias para a resolução de problemas do ponto de vista prático, cognitivo e social, dentro de um espaço lúdico. | <ul style="list-style-type: none"> - Pela tentativa de proporcionar um “conjunto de atividades adequadas ao desenvolvimento das crianças e complementares à ação das famílias”; - Vigilância do estado de saúde, regime alimentar, criação de hábitos de higiene, “harmonia entre períodos de atividade e repouso”, proporcionando à criança um ambiente seguro e afetoso, e para que este seja uma base sólida para o desenvolvimento físico e moral da criança; - Promover atividades de apoio às famílias, estimulando, no seio familiar, a continuação do desenvolvimento do trabalho realizado dentro do estabelecimento. |

Nota. Elaboração própria através de dados recolhidos a partir do Projeto educativo da instituição de creche; do regulamento interno e sítio eletrónico da instituição de Jl.

Tabela A2

Caracterização das instituições (cont.)

| | Creche | Jl |
|----------------------------|---|--|
| Modelos Pedagógicos | O modelo pedagógico defendido no dia-a-dia da instituição é o MEM, assentando nos pressupostos da criação de uma comunidade de partilha, cooperação, e formação democrática. Quer isto dizer que a equipa pedagógica da Casa de Porcelana defende a promoção da formação pessoal e social da criança, com base em experiências de vida democráticas, com o objetivo de criar uma educação para a cidadania. | Não defende nenhum específico. |
| Espaço Físico | 4 andares e comporta nas suas instalações: - 1 Biblioteca/bebéteca; - 1 secretaria, 2 refeitórios (para creche e Jl); - 1 Sala de pausa para os funcionários; - 2 Espaços exteriores (para creche e Jl); - 1 Sala polivalente; - 4 Salas de creche (berçário; 1 sala de 1 ano; e 2 salas de 2 anos); - 3 Salas de pré-escolar. Estas valências comportam respetivamente 51 e 76 crianças. | 2 andares e comporta nas suas instalações: - 1 Sala para diretora; - 1 Secretaria; - 1 sala dos funcionários; - 1 sala de reuniões; - 1 cozinha; - 1 espaço exterior (para ambas as valências); - 5 salas d creche (berçário; 2 salas de 1 ano; 2 salas de 2 anos); - 2 salas de Jl; Estas valências comportam respetivamente 51 e 76 crianças. |

Nota. Elaboração própria através de dados recolhidos a partir do Projeto educativo da instituição de creche; do regulamento interno e sítio eletrónico da instituição de Jl.

Tabela A3

Caracterização das instituições (cont.)

| | Creche | Jl |
|---------------|--|---|
| Equipa | <ul style="list-style-type: none"> - 7 Educadoras, sendo que uma assume funções de coordenadora pedagógica; - 11 Auxiliares de ação educativa sendo que uma tem a função de apoio às salas consoante a necessidade diária; - 1 Cozinheira; - 1 Ajudante de cozinha, - 2 Auxiliares dos serviços gerais; - 2 Técnicos de serviço administrativo; - 1 Voluntário que realiza pequenos serviços de manutenção. | <ul style="list-style-type: none"> - 1 Diretora; - 1 Assistente social; - 1 Psicóloga; - 1 Técnica de educação; - 7 Educadoras; - 10 Auxiliares de ação educativa; - 3 Auxiliares de apoio geral; - Os serviços de alimentação, limpeza e lavandaria são assegurados por empresas externas. |

Nota. Elaboração própria através de dados recolhidos a partir do Projeto educativo da instituição de creche; do regulamento interno e sítio eletrónico da instituição de Jl.

Anexo B. Caracterização socioeconómica dos grupos

Tabela B1

Caracterização socioeconómica do grupo de creche

| | Identificação | | | | Inserção socioeconómica | | | Situação Escolar | |
|---|---------------|-------|---------------|------|-------------------------|------------------|-----------------------|------------------|--|
| | Nome | Idade | Data de Nasc. | Sexo | Agregado familiar | Profissão do pai | Profissão da mãe | 1º ano na creche | Observações |
| 1 | E | 2 | 24-07-12 | F | 4 | | Professora | SIM | Bilingue (Português/Inglês) |
| 2 | F | 2 | 02-11-12 | F | 4 | Psicólogo | Professora | SIM | Mãe colabora na expressão dramática |
| 3 | G | 2 | 16-03-12 | M | 4 | Jornalista | Jornalista | SIM | |
| 4 | L | 2 | 14-04-12 | F | 3 | Advogado | Educadora de Infância | SIM | Alergias alimentares |
| 5 | Ma | 1 | 05-05-13 | F | 6 | Professor/Músico | Professora/Música | SIM | |
| 6 | MA | 2 | 08-10-12 | F | 3 | Gestor | Gestora | SIM | Empregada vem buscar |
| 7 | Me | 2 | 13-07-12 | F | 4 | Licenciada | Licenciada | SIM | Adotada (aos 21 meses)/institucionalizada previamente) |
| 8 | MI | 2 | 08-03-12 | M | 3 | Arquiteto | Educadora de infância | SIM | |

Tabela B2

Caracterização socioeconómica do grupo de creche (cont.)

| | Identificação | | | | Inserção socioeconómica | | | Situação Escolar | |
|----|---------------|-------|---------------|------|-------------------------|------------------------|------------------|------------------|-------------------------------|
| | Nome | Idade | Data de Nasc. | Sexo | Agregado familiar | Profissão do pai | Profissão da mãe | 1º ano na creche | Observações |
| 9 | Va | 2 | 09-09-12 | M | 3 | Animador Sociocultural | | SIM | Bilingue (Português/italiano) |
| 10 | Ve | 2 | 22-10-12 | F | 3 | Gestor | Engª Agrónoma | SIM | |
| 11 | Vi | 2 | 29-09-12 | M | 4 | Bancário | Bancária | SIM | |

Tabela B3

Caracterização socioeconómica do grupo de JI

| Identificação da criança | | | | | Situação socioeconómica da família | | | | | Situação escolar | |
|--------------------------|------|-------|---------------|------|--|------------------------------------|---------------------|-----------------------------|---------------------|------------------------|---|
| | Nome | Idade | Data de Nasc. | Sexo | Agregado familiar | Profissão do pai | Habilitações do pai | Profissão da mãe | Habilitações da mãe | Entrada na instituição | Observações |
| 1 | Af | 3 | 26-08-11 | M | Monoparental (mãe) +2 filhos | Carteiro | 9ºA | Desempregado (a) | 9ºA | Sala 1 ano | Acompanhados pela equipa de apoio à família. |
| 2 | Al | 3 | 16-12-11 | M | 14 (4gerações avós, pais, 3 irmãos e primos) | Desempregado (a) | 6ºA | Desempregado (a) | 2ºA | Sala 1 ano | Identificadas situações de risco. Irmão com 2 meses. Acompanhados pela equipa de apoio à família. |
| 3 | B | 3 | 03-10-11 | F | Biparental + 2 filhos | Construtor de pranchas <i>Surf</i> | 12ºA | Desempregado (a) | 12ºA | Sala 1 ano | País de origem brasileira |
| 4 | Co | 3 | 18-11-11 | F | Biparental + 3 filhos | Trabalhador (a) do Comércio | 9ºA | Trabalhador (a) do Comércio | 9ºA | Berçário | Gémea do Mt |

Tabela B4

Caracterização socioeconómica do grupo de JI (cont.)

| | Identificação da criança | | | | Situação socioeconómica da família | | | | | Situação escolar | Observações |
|---|--------------------------|-------|---------------|------|------------------------------------|-----------------------------|---------------------|------------------|---------------------|------------------------|--|
| | Nome | Idade | Data de Nasc. | Sexo | Agregado familiar | Profissão do pai | Habilitações do pai | Profissão da mãe | Habilitações da mãe | Entrada na instituição | |
| 5 | D | 3 | 31-12-11 | F | Biparental + 3 filhos | Desempregado (a) | 11ºA | Desempregado (a) | 10ºA | Sala 1 ano | Acompanhados pela equipa de apoio à família/CPCJ |
| 6 | E | 3 | 08-09-11 | M | Biparental + 2 filhos | Trabalhador (a) do Comércio | 6ºA | Desempregado (a) | 6ºA | Sala 1 ano | Pais de origem brasileira |
| 7 | F | 3 | 15-12-11 | M | Biparental + 3 filhos | Reformado por invalidez | 9ºA | Cabeleireira | 12ºA | Sala 1 ano | Filhos de uniões diferentes. |
| 8 | G | 3 | 20-08-11 | M | Biparental + 1 filho | Segurança | 12ºA | Desempregado (a) | 10ºA | Sala 1 ano | Pais de origem brasileira |

Tabela B5

Caracterização socioeconómica do grupo de JI (cont.)

| | Identificação da criança | | | | Situação socioeconómica da família | | | | | Situação escolar | Observações |
|----|--------------------------|-------|---------------|------|------------------------------------|-----------------------------|---------------------|------------------|---------------------|------------------------|--|
| | Nome | Idade | Data de Nasc. | Sexo | Agregado familiar | Profissão do pai | Habilitações do pai | Profissão da mãe | Habilitações da mãe | Entrada na instituição | |
| 9 | I | 3 | 18-09-11 | F | Monoparental (mãe) + 3 filhos | Desempregado (a) | 4ºA | Desempregado (a) | 7ºA | Sala 1 ano | Filhos de uniões diferentes. Acompanhados pela equipa de apoio à família/CPCJ. Vive também o companheiro da mãe. |
| 10 | L | 3 | 24-12-11 | F | Monoparental (mãe) + 1 filho | Segurança | 9ºA | Motorista | 12ºA | Sala 1 ano | |
| 11 | MC | 3 | 19-11-11 | F | Biparental + 3 filhos | Pintor de automóveis | 4ºA | Desempregado (a) | 9ºA | Sala 1 ano | Acompanhados pela equipa de apoio à família. |
| 12 | Mi | 3 | 06-12-11 | M | Biparental + 2 filhos | Trabalhador (a) do Comércio | 9ºA | Desempregado (a) | 7ºA | Berçário | Irmão com 2meses. |

Tabela B6

Caracterização socioeconómica do grupo de JI (cont.)

| | Identificação da criança | | | | Situação socioeconómica da família | | | | | Situação escolar | |
|----|--------------------------|-------|---------------|------|------------------------------------|-----------------------------|---------------------|------------------------------|---------------------|------------------------|--------------|
| | Nome | Idade | Data de Nasc. | Sexo | Agregado familiar | Profissão do pai | Habilitações do pai | Profissão da mãe | Habilitações da mãe | Entrada na instituição | Observações |
| 13 | Mo | 3 | 22-11-11 | F | Biparental + 2 filhos | Desempregado (a) | 6ºA | Desempregado (a) | 9ºA | Sala 1 ano | |
| 14 | Mr | 3 | 10-11-11 | M | Monoparental (mãe) +3 filhos | Recluso | NÃO SABE | Empregado (a) de restaurante | 4ºA | Sala 1 ano | |
| 15 | Mt | 3 | 18-11-11 | M | Biparental + 3 filhos | Trabalhador (a) do Comércio | 9ºA | Trabalhador (a) do Comércio | 9ºA | Berçário | Gémeo da Co. |
| 16 | S | 3 | 06-09-11 | F | Biparental + 1 filho | Trabalhador (a) do Comércio | 9ºA | Desempregado (a) | 6ºA | Sala 1 ano | |

Anexo C. Plantas de sala

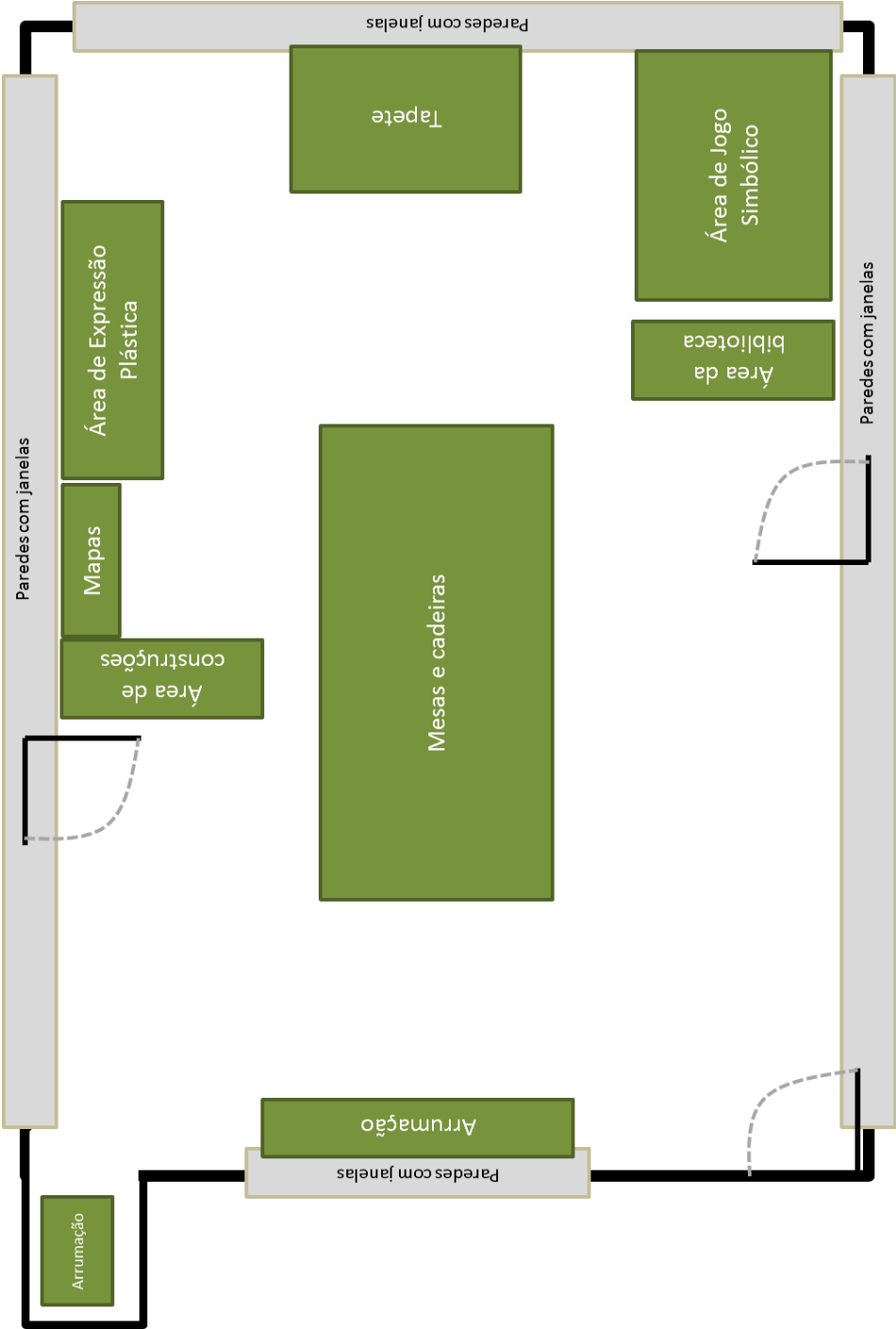


Figura C1. Planta da Sala de Atividades de Creche

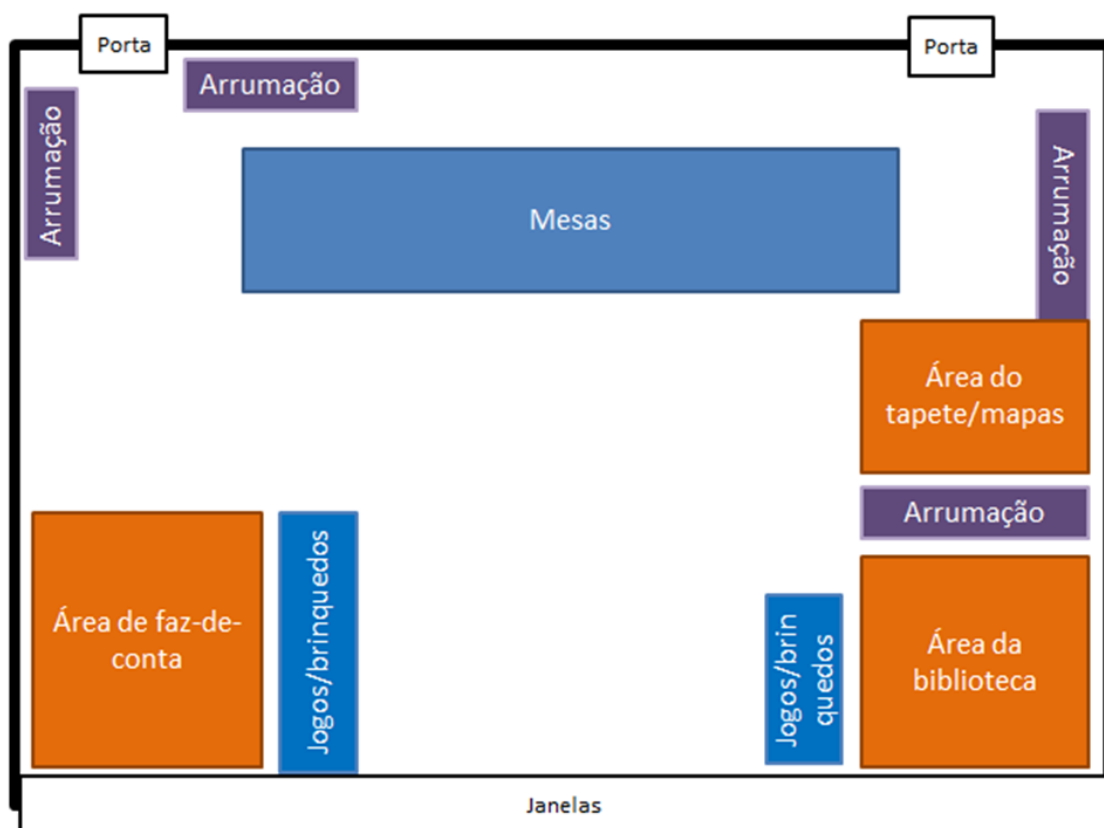


Figura C2. Planta de sala de atividades de JI (data da planta 29.5.15)

Anexo D. Organização da rotina diária

Tabela D1

Organização da rotina diária

| Creche | Jl |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">i. Acolhimento;ii. Atividades em sala/exploração ativa;iii. Pausa (fruta);iv. Atividades em sala/exploração ativa;v. Almoço;vi. Repouso;vii. Lancheviii. Atividades livres;ix. Prolongamento; | <ul style="list-style-type: none">i. Acolhimento;ii. Reforço alimentar (fruta/pão/bolachas);iii. Atividades orientadas/livres;iv. Higiene;v. Almoço;vi. Repouso;vii. Lanche;viii. Atividades livres;ix. Encerramento; |

Anexo E. Guião para a entrevista da diretora de Estabelecimento



ANO LETIVO 2014/2015
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA

Guião da entrevista à diretora da instituição cooperante (JI)

| Blocos Temáticos | Questões | Obs |
|--|--|-----|
| 1. Legitimação da entrevista | <p>Explicar os objetivos da investigação e da entrevista</p> <p>Garantir o anonimato ao/à entrevistado/a e explicar que os dados são usados unicamente para a investigação</p> <p>Solicitar a gravação da entrevista, como forma de facilitar o registo dos dados</p> | |
| 2. Dados sobre o/a entrevistado/a | <p>Género: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/></p> <p>1. Idade: 20/25 <input type="checkbox"/> 26/30 <input type="checkbox"/> 31/35 <input type="checkbox"/> 36/40 <input type="checkbox"/> Mais de 40 <input type="checkbox"/></p> <p>2. Formação Académica:</p> <p>3. Percurso profissional:</p> <p>4. Situação profissional atual:</p> <p>5. Outras informações relevantes:</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| 3. Concepções e representações do/a entrevistado/a sobre o papel do Homem na educação | <ol style="list-style-type: none"> 1. Acha que homens e mulheres têm/devem ter os mesmos papéis a sociedade? 2. E em casa? 3. O que acha sobre a presença de Homens na Educação (no geral)? 4. Acha que deveriam existir mais homens no papel de docente? 5. Que contributos acha que podem trazer? Que desvantagens em relação ao sexo feminino? | |
| 4. Concepções e representações do/a entrevistado/a sobre o papel do Homem na Educação de Infância | <ol style="list-style-type: none"> 6. Especificamente na educação de infância, o número de profissionais é muito diminuto. Ao que acha que isto se deve? 7. Acha que deveriam existir mais homens na EI? 8. Acha que em termos da relação com as crianças é diferente (O educador/a ser homem ou mulher)? Porquê? 9. E em relação às famílias? Porquê? 10. O que acha da presença do Educador Homem em contexto de creche? 11. Acha que o educador Homem consegue dar resposta às necessidades afetivas das crianças? Porquê? | |
| 5. Prática pedagógica e /ou de direção do/a entrevistado/a | <ol style="list-style-type: none"> 12. Em relação à sua experiência profissional, já trabalhou com educadores homens? 13. Qual a sua opinião do seu trabalho? Notou diferenças? Quais? 14. Relativamente à sua experiência como diretora de estabelecimento, têm algumas reservas em relação à | |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>contratação de educadores do sexo masculino? Se sim, porquê?</p> <p>15. Já o fez?</p> | |
| <p>6.</p> <p>Outras informações relevantes</p> | <p>16. Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?</p> | |

Muito obrigada pela sua colaboração.

O aluno/estagiário

Tiago Seco

_____, ____ de _____ de 2015

Anexo F. Guião para a entrevista das educadoras cooperantes



ANO LETIVO 2014/2015

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA

Guião da entrevista às educadoras cooperantes

| Blocos Temáticos | Questões | Obs |
|--|--|-----|
| 1. Legitimação da entrevista | Explicar os objetivos da investigação e da entrevista Garantir o anonimato ao/à entrevistado/a e explicar que os dados são usados unicamente para a investigação Solicitar a gravação da entrevista, como forma de facilitar o registo dos dados | |
| 2. Dados sobre o/a entrevistado/a | <p>Género: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/></p> <p>6. Idade: 20/25 <input type="checkbox"/> 26/30 <input type="checkbox"/> 31/35 <input type="checkbox"/> 36/40 <input type="checkbox"/> Mais de 40 <input type="checkbox"/></p> <p>7. Formação Académica:</p> <p>8. Percurso profissional:</p> <p>9. Situação profissional atual:</p> <p>10. Outras informações relevantes:</p> | |

| | | |
|--|--|--|
| 3. Concepções e representações do/a entrevistado/a sobre o papel do Homem na educação | <p>17. Acha que homens e mulheres têm/devem ter os mesmos papéis a sociedade?</p> <p>18. E em casa?</p> <p>19. O que acha sobre a presença de Homens na Educação (no geral)?</p> <p>20. Acha que deveriam existir mais homens no papel de docente?</p> <p>21. Que contributos acha que podem trazer? Que desvantagens em relação ao sexo feminino?</p> | |
| 4. Concepções e representações do/a entrevistado/a sobre o papel do Homem na Educação de Infância | <p>22. Especificamente na educação de infância, o número de profissionais é muito diminuto. Ao que acha que isto se deve?</p> <p>23. Acha que deveriam existir mais homens na EI? Porquê?</p> <p>24. Acha que em termos da relação com as crianças é diferente (O educador/a ser homem ou mulher)? Porquê?</p> <p>25. E em relação às famílias? Porquê?</p> <p>26. O que acha da presença do Educador Homem em contexto de creche?</p> <p>27. Acha que o educador Homem consegue dar resposta às necessidades afetivas das crianças? Porquê?</p> | |
| 5. Prática pedagógica do/a entrevistado/a | <p>28. Em relação à sua experiência profissional, já trabalhou com educadores homens?</p> <p>29. Qual a sua opinião do seu trabalho? Notou diferenças? Quais?</p> | |

| | | |
|---|--|--|
| 6. Outras informações relevantes | 30. Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista? | |
|---|--|--|

Muito obrigada pela sua colaboração.

O aluno/estagiário

Tiago Seco

_____, ____ de _____ de 2015

Anexo G. Guião para a entrevista dos educadores homens



ANO LETIVO 2014/2015
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA

Guião da entrevista aos Educadores de Infância

| Blocos Temáticos | Questões | Obs |
|--|--|------------|
| 1. Legitimação da entrevista | <p>Apresentação do entrevistador</p> <p>Explicar os objetivos da investigação e da entrevista</p> <p>Garantir o anonimato ao/à entrevistado/a e explicar que os dados são usados unicamente para a investigação</p> <p>Solicitar a gravação da entrevista, como forma de facilitar o registo dos dados</p> <p>Reforçar que a transcrição será facultada, com possibilidade de ser revista.</p> | |
| 2. Dados sobre o/a entrevistado/a | <p>1. Sexo:</p> <p>2. Idade: 20-25 <input type="checkbox"/> 26-30 <input type="checkbox"/> 31-35 <input type="checkbox"/> 36-40 <input type="checkbox"/> Mais de 40 anos <input type="checkbox"/></p> <p>3. Habilitações escolares:</p> <p>4. Percurso profissional:</p> <p>5. Situação profissional atual:</p> | |

| | | |
|---|--|--|
| | 6. Outras informações relevantes: | |
| 3. Caracterização da motivação pessoal para ser educador | <p>31. Ser educador de infância foi a sua primeira escolha académica e profissional?</p> <p>32. Porquê? Qual a sua motivação?</p> <p>33. Foi influenciado por alguém/alguma situação?</p> <p>34. Como foram as reações dos seus familiares/amigos quando tomaram conhecimento da sua opção profissional?</p> | |
| 4. Caracterizar a sua representação pessoal enquanto profissional da educação | <p>35. E para si, o que é ser educador de infância?</p> <p>36. Sente que tem influência na vida das crianças? Em que sentido(s)? Porquê?</p> | |
| 4. Conceções e representações do/a entrevistado/a sobre o papel do Homem na Educação de Infância | <p>1. Na educação de Infância, o número de profissionais masculinos é muito diminuto (cerca de 170 em Portugal, de acordo com dados de 2013). Que razão/razões atribui a este facto?</p> <p>2. Considera que deveriam existir mais homens na EI? Porquê?</p> <p>3. Na sua perspetiva, a relação afetiva e pedagógica que se estabelece com as crianças é diferente pelo facto ser homem? (O educador/a ser homem ou mulher)? Porquê?</p> <p>4. E em relação às famílias, qual é a sua perceção? Porquê?</p> <p>5. Como vê a presença do Educador (homem) em contexto</p> | |

| | | |
|---|--|--|
| | <p>de Creche?</p> <p>6. No que se refere às necessidades afectivas, sociais, pedagógicas e culturais das crianças, considera/sente que reage de forma diferente por ser homem? Quais as vantagens/desvantagens?</p> <p>7. Já sentiu algum tipo de discriminação/favorecimento na sua vida profissional pelo facto de ser homem?</p> <p>8. Há investigação que refere que os homens na educação seguem um caminho de liderança. O que pensa sobre esta questão?</p> | |
| 5. Caracterização da sua identidade profissional | <p>9. Como se sente como educador de infância? (dimensão – pessoal, profissional, social, cultural...)</p> <p>10. Como é que os outros (Crianças, famílias, a sua família, os seus superiores) o vêem? Sente que pertence ao grupo profissional da EI? Porque razões?</p> <p>11. Se sim, quando sentiu que já pertencia a esse grupo?</p> <p>12. Gostaria que me falasse sobre os aspetos (positivos/negativos) que o marcaram ao longo da sua experiência profissional.</p> <p>13. De que forma, se é que o fizeram, contribuíram estas experiências para a sua integração no grupo profissional da EI?</p> <p>14. Voltaria a escolher ser educador de infância, caso pudesse voltar atrás na sua escolha profissional? Porquê? É o que deseja fazer nos próximos anos?</p> | |

| | | |
|---|--|--|
| 6. Outras informações relevantes | 15. Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista? | |
|---|--|--|

Muito obrigado pela sua colaboração.

O aluno/estagiário

Tiago Seco

_____, ____ de _____ de 2015

Anexo H. Guião para a entrevista dos auxiliares da ação educativa



~

ANO LETIVO 2014/2015 MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA

Guião da entrevista aos Auxiliares da Ação Educativa

| Blocos Temáticos | Questões | Obs |
|--------------------------------------|--|-----|
| 1. Legitimação da entrevista | <p>Apresentação do entrevistador</p> <p>Explicar os objetivos da investigação e da entrevista</p> <p>Garantir o anonimato ao/à entrevistado/a e explicar que os dados são usados unicamente para a investigação</p> <p>Solicitar a gravação da entrevista, como forma de facilitar o registo dos dados</p> <p>Reforçar que a transcrição será facultada, com possibilidade de ser revista.</p> | |
| 2. Dados sobre o entrevistado | <p>2.Idade: 20-25 <input type="checkbox"/> 26-30 <input type="checkbox"/> 31-35 <input type="checkbox"/> 36-40 <input type="checkbox"/> Mais de 40 anos <input type="checkbox"/></p> <p>3.Habilitações escolares:</p> | |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>7. Percurso profissional:</p> <p>8. Situação profissional atual:</p> <p>9. Outras informações relevantes:</p> | |
| 3. Caracterização da motivação pessoal para ser auxiliar | <p>37. Ser auxiliar foi a sua primeira escolha profissional?</p> <p>38. Porquê? Qual foi a sua motivação? O que influenciou a sua decisão?</p> <p>39. Como reagiram os seus familiares/amigos quando tomaram conhecimento da sua opção profissional?</p> | |
| 4. Caracterizar a sua representação pessoal enquanto profissional da educação | <p>40. O que significa para si ser auxiliar da ação educativa?</p> <p>41. Sente que tem influência na vida das crianças? Em que sentido(s)? Porquê?</p> | |
| 4. Conceções e representações do/a entrevistado/a sobre o papel do Homem na Educação de Infância | <p>16. Na educação de Infância, o número de profissionais masculinos é muito diminuto, sejam eles educadores ou auxiliares. Que razão/razões atribui a este facto?</p> <p>17. Considera que deveriam existir mais homens na EI? Porquê?</p> <p>18. Considera que existem vantagens em ter homens na EI? Quais? E desvantagens?</p> <p>19. Na sua perspetiva, a relação que se estabelece com as crianças é diferente pelo facto ser homem? Porquê?</p> <p>20. Considera que perante as questões, abordagens das</p> | |

| | | |
|---|--|--|
| | <p>crianças reage de forma diferente por ser homem?</p> <p>21. Já sentiu algum tipo de discriminação/favorecimento na sua vida profissional pelo facto de ser homem?</p> <p>22. Como é que os outros (crianças, famílias, a sua família, os seus superiores) o vêem?</p> | |
| 5. Caracterização da sua identidade profissional | <p>23. Gostaria que me falasse sobre os aspetos (positivos/negativos) que o marcaram ao longo da sua experiência profissional.</p> <p>24. Voltaria a escolher ser auxiliar, caso pudesse voltar atrás na sua escolha profissional? Porquê? Deseja continuar nesta profissão?</p> | |
| 6. Outras informações relevantes | <p>25. Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?</p> | |

Muito obrigado pela sua colaboração.

O aluno/estagiário

Tiago Seco

_____, ____ de _____ de 2015

Anexo I. Questionário para as famílias



Escola Superior de Educação de Lisboa
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Ano letivo 2014/15

Questionário

Olá a todos novamente, nesta última fase do mestrado venho pedir a vossa colaboração. No âmbito da realização do meu relatório final, dedicado ao tema ***O papel do Homem na Educação de Infância: Construção de uma identidade profissional no masculino***, gostaria de vos pedir que preenchessem este questionário, que pretende recolher a vossa opinião sobre a presença dos homens na educação de infância.

Este questionário é anónimo e será apenas utilizado para análise e tratamento de dados relacionados com o trabalho que está a ser realizado.

Desde já o meu muito obrigado pela vossa ajuda e pelo tempo disponibilizado.

Obrigado
Tiago Seco

1. Quantos filhos tem?

1___ 2___ 3___ 4___ mais___

2. Quantos frequentaram uma instituição de educação de infância?

3. Em que nível de educação se encontram?

Creche_____ Jardim de infância_____

4. Com quantos educadores(as) colaborou?

1__ 2__ 3__ mais__

5. Colaborou com algum educador homem?

Sim__ Não__

6. Se sim, com quantos?

1__ 2__ 3__ mais__ nenhum__

7. Se sim, qual o seu nível de satisfação?

Não satisfeito__ Satisfeito__ Muito satisfeito__

8. Acha que deveriam existir mais homens na profissão de educador?

Sim__ Não__

9. Acha que um educador homem pode trazer algum contributo para a educação das crianças a este nível?

Sim__ Não__

10. Se sim qual?

11. Se não porquê?

12. Se pudesse escolher, preferiria entregar os seus filhos a um educador(a)
homem ou mulher?

Mulher____ Homem____ Indiferente____

Muito obrigado pela vossa colaboração!

Até breve.

Anexo J. Caracterização dos entrevistados

Tabela K1

Caracterização dos entrevistados

| | Nome | Idade | Sexo | Cidade/local de trabalho | Cargo | Tempo de profissão | Área como primeira escolha |
|----|-------------|--------------|-------------|---------------------------------|----------------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| 1 | Elsa | >40 | F | Lisboa/ “O Rio” | Diretora | 25 | Sim |
| 2 | Genoveva | >40 | F | Minho | Diretora | 41 | Sim |
| 3 | Joana | 31-35 | F | Lisboa/ “O Rio” | Ed. Infância | 11 | Sim |
| 4 | Rita | >40 | F | Lisboa/ “A Casa de Porcelana” | Ed. Infância | 29 | Sim |
| 5 | Miguel | 35 | M | Lisboa | Ed. Infância | 9 | Sim |
| 6 | Luís | >40 | M | Álentejo | Ed. Infância | 30 | Sim |
| 7 | Rui | 28 | M | Minho | Ed. Infância | 7 | Sim |
| 8 | Miguel | 43 | M | Minho | Ed. Infância | 18 | Sim |
| 9 | João | 22 | M | Minho | Auxiliar da ação educativa | 2 | Não |
| 10 | Agostinho | 46 | M | Minho | Auxiliar da ação educativa | 15 | Não |

F – Feminino; M - Masculino

Anexo K. Pedido de autorização para as entrevistas e questionários

Pedido de autorização para questionários em contexto de Creche (enviado por *email* para a direção da instituição – com conhecimento para as professoras orientadoras da ESELx)

Boa tarde,

o meu nome é Tiago Seco e sou aluno do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Estive a realizar o meu estágio da Prática Profissional Supervisionada (PPS), em contexto de creche, aí, na (**Nome da instituição**) de 5 de janeiro a 13 de fevereiro do corrente ano.

No âmbito da realização do meu relatório da PPS e trabalho final de mestrado, subordinado ao tema "O Papel do Homem na Educação de Infância: Construção de uma identidade profissional no masculino", venho por este meio requerer autorização para aplicar um questionário aos encarregados de educação do grupo de crianças com as quais realizei o meu estágio. O questionário pretende analisar as conceções e opiniões sobre o papel do homem na educação de infância, por parte das famílias.

Agradeço desde já a atenção disponibilizada para este assunto, colocando-me à sua inteira disposição para qualquer esclarecimento que necessitem.

Com os meus melhores cumprimentos,
Tiago Seco

Pedido de autorização de questionários/entrevistas em contexto de JI (enviado por *email* para a direção da instituição – com conhecimento para a diretora do estabelecimento e professoras orientadoras da ESELx)

Boa tarde,

o meu nome é Tiago Seco e sou aluno do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Estive a realizar o meu estágio da Prática Profissional Supervisionada (PPS) no (**Nome da Instituição**) de 23 de fevereiro a 29 de maio do corrente ano.

No âmbito da realização do meu relatório da PPS e trabalho final de mestrado, subordinado ao tema "O Papel do Homem na Educação de Infância: Construção de uma identidade profissional no masculino", venho por este meio requerer autorização para aplicar um questionário aos encarregados de educação do grupo de crianças com as quais realizei o meu estágio. O questionário pretende analisar as concepções e opiniões sobre o papel do homem na educação de infância, por parte das famílias.

Gostaria ainda se possível, que me autorizasse o contacto com o educador que presentemente exerce funções no estabelecimento (**Nome do estabelecimento**) no sentido de o entrevistar no âmbito do mesmo trabalho, já explicitado em cima. O contacto com este profissional surge da necessidade de entrevistar um profissional masculino, da área da educação de infância.

Agradeço desde já a atenção disponibilizada para este assunto, colocando-me à sua inteira disposição para qualquer esclarecimento que necessite.

Com os meus melhores cumprimentos,
Tiago Seco

Pedido de autorização de entrevistas aos funcionários de uma instituição no Minho (enviado por *email* para a direção da instituição – com conhecimento para as professoras orientadoras da ESELx)

Boa tarde,

o meu nome é Tiago Seco e sou aluno do Mestrado em Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Neste momento encontro-me a finalizar a minha formação com a elaboração do meu relatório final intitulado: "O papel do Homem na Educação de Infância: a construção de uma identidade profissional no masculino". Neste âmbito gostaria, e após ter lido um artigo sobre este tema e sobre a vossa instituição na publicação "Solidariedade", gostaria se possível de me dirigir até vós para entrevistar alguns dos vossos educadores.

Segundo esse artigo são uma das instituições com maior rácio homem/mulher entre os educadores, esta situação ainda se mantém? Gostaria de saber quantos educadores (homens) ainda têm na vossa instituição e se me seria possível entrevistá-los, bem como observá-los?

Dado que sou de Lisboa, gostaria de saber, caso autorizem este pedido, se seria possível ir até vós nos dias 1 e/ou 2 de Outubro?

Aguardo a vossa resposta,

Atentamente,

Tiago Seco

Pedido de autorização de entrevista ao educador Luís (contacto via e-mail)

Bom dia,

o meu nome é Tiago Seco e sou aluno do Mestrado em Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Neste momento encontro-me a finalizar a minha formação com a elaboração do meu relatório final intitulado: "O papel do Homem na Educação de Infância: a construção de uma identidade profissional no masculino". Neste âmbito gostaria, se possível, de o entrevistar já que, segundo consegui apurar foi um dos primeiros homens educadores em Portugal.

Seria importante para a elaboração do meu relatório, compreender as diferenças entre ser educador na década de 80 e nos tempos atuais, preconceitos, estereótipos, opiniões e autoimagem dos educadores.

Aguardo a sua resposta, esperando que seja positiva.

Com os meus melhores cumprimentos,

Tiago Seco

Anexo L. Formulário para a autorização da gravação das entrevistas



ANO LETIVO 2014/2015 MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA

Autorização para fazer gravação em áudio da Entrevista¹

Eu, _____, venho por este meio, como entrevistado(a), autorizar a gravação em áudio da entrevista a realizar pelo aluno/estagiário **Tiago Seco**, com o objetivo de colaborar no seu relatório final do Mestrado em Educação Pré-Escolar, subordinado ao tema **“O papel do Homem na Educação de Infância: Construção de uma identidade profissional no masculino”**.

Declaro ainda que autorizo a utilização das informações obtidas apenas para o efeito atrás mencionado e desde que o anonimato e a confidencialidade das mesmas sejam salvaguardados.

Assinatura do(a) Entrevistado(a)

_____, ____ de _____ 2015

¹ O(a) entrevistado(a) assina dois exemplares deste documento, um dos quais fica em sua posse.

Anexo M. Informações estatísticas

Tabela M1

Estabelecimentos Público de Educação Pré-Escolar em Portugal

| Ano | Número de instituições |
|-----------|------------------------|
| 1974 | 54 |
| 1975 | 51 |
| 1976 | 53 |
| 1977 | 109 |
| 1978-1991 | Sem dados |
| 1992 | 3060 |
| 1993 | 3271 |
| 1994 | 3313 |
| (...) | |
| 2001 | 4454 |
| 2002 | 4549 |
| 2003 | 4620 |
| 2004 | 4662 |
| (...) | |
| 2010 | 4525 |
| 2011 | 4379 |
| 2013 | 4228 |
| 2014 | 3924 |

Nota. Adaptado de PORDATA, 2015a

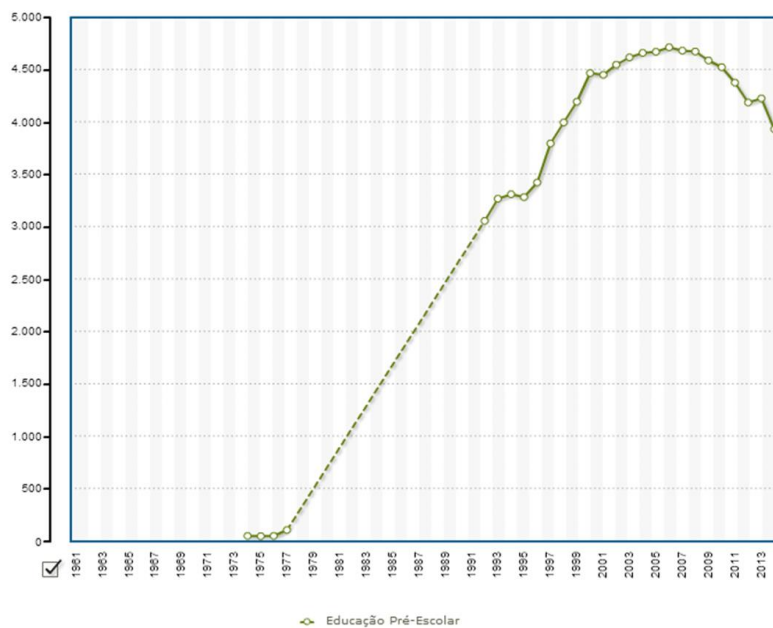


Figura M1. Estabelecimentos de educação pré-escolar (PORDATA, 2015a)

Tabela M2

Docentes do ensino pré-escolar em Portugal: Total e por sexo

| Anos | Total | Sexo | |
|-------------|--------------|---------------|-----------------|
| | | Homens | Mulheres |
| 2000 | 12559 | 232 | 12327 |
| 2001 | 12934 | 110 | 12824 |
| 2002 | 12970 | 241 | 12729 |
| 2003 | 14512 | 248 | 14264 |
| 2004 | 14470 | 255 | 14215 |
| 2005 | 16862 | 363 | 16449 |
| 2006 | 17470 | 332 | 17138 |
| 2007 | 16599 | 479 | 16120 |
| 2008 | 16995 | 583 | 16412 |
| 2009 | 17451 | 451 | 17000 |
| 2010 | 17531 | 464 | 17067 |
| 2011 | 17499 | 218 | 17281 |
| 2012 | 16892 | 230 | 16662 |
| 2013 | 16331 | 170 | 16161 |

Nota. Adaptado de PORDATA, 2015b

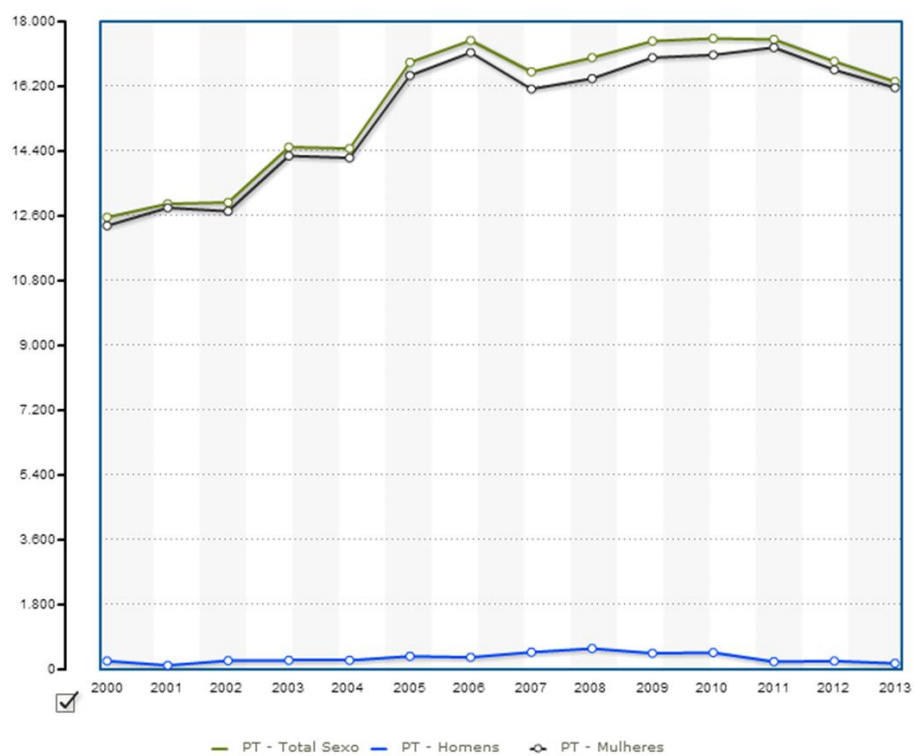


Figura M2. Docentes da Educação Pré-escolar: por sexo e total (PORDATA, 2015b)

Anexo N. Transcrição da entrevista ao educador Luís

Participante: Luís

Data: 29 de setembro de 2015

Duração da entrevista: 1 hora, 23 minutos e 37 segundos

Autorização para gravação: Sim

Transcrição

Entrevistador (E) – O trabalho tem então o título que se encontra na folha de autorização “O Papel do Homem na Educação de Infância: Construção de uma identidade profissional no masculino”. A ideia é desmistificar o papel do homem na educação de infância, que pode haver e que deve haver, quais as vantagens, desvantagens e analisar o que existe na educação de infância em relação ao homem. Gostaria então que me dissesse um nome fictício para que mais facilmente possa ser identificado no decorrer da entrevista e do trabalho, de modo a manter o anonimato, seu e da instituição.

Luís (L) – Pode ser Luís.

E – Que idade tem?

L – 52 anos.

E – Qual foi o seu percurso profissional e académico?

L – Quando faleste comigo, pensei mesmo que devo ser o educador mais velho, senão dos mais velhos a exercer. Só conheci um mais velho que eu. Depois os outros todo que conheço são mais novos do que eu. Mas estavas a perguntar-me o meu percurso profissional. Eu tenho um percurso muito *sui generis*, tirei o curso em 85. Fui para o curso porque quis, foi uma opção profissional, não foi nenhum escape, eu é que quis ser educador. Depois quando acabei o curso 1985, trabalhei uns anos no distrito de Portalegre até 89, trabalhei quatro anos e depois fui para a direção regional da educação do Alentejo. Foi criada nessa altura, fui convidado a ir para lá, fiquei lá 9 anos. Quando sai da direção da educação, vim trabalhar para aqui onde estou agora,

estive num sítio ao pé de Évora e depois vim para aqui. E depois aqui, tive um convite e pôs-se a possibilidade de ser diretor do agrupamento, e fui diretor do agrupamento durante 10 anos e depois voltei ao direto. O meu percurso profissional é assim, entre momentos passados com crianças ou noutras funções, sempre na educação, nunca desempenhei outras funções profissionais sem ser na educação, embora tenha ligações à área política, que já não tenho, a IPSS's, ou a associações como é o caso da APEI. Mas a tempo inteiro trabalhei sempre com estes hiatos, crianças, administração e gestão.

E – Atualmente trabalha aqui, há quanto tempo?

L – Neste jardim de infância é o segundo ano.

E – Mais alguma informação do seu percurso profissional que ache relevante?

L – Entretanto fiz especializações, formação vasta, não a nível de graus académicos que nunca me interessou, mas fiz uma especialização e depois fiz a parte curricular do mestrado em Administração Escolar. Nunca fiz o mestrado porque nunca me interessou, interessava-me a parte do conhecimento que adquiri enquanto fazia a parte curricular. Foram momentos muito marcantes, em 1995 quando fiz o Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE), agora já não existem. E em 2005 quando fiz outra especialidade.

E – Já percebemos que a escolha da profissão foi uma opção, mas foi a primeira, ou única?

L – Sim. Eu estava na altura no secundário e toda a minha formação, foi para ser engenheiro químico. Quando cheguei ao décimo segundo ano estava um bocado cansado, não era da química que gostava muito, mas depois pensei, ainda tenho que ir cinco anos para Lisboa estudar e andava um bocado desmotivado com a escola. Aquilo não era uma cosia que me dissesse muito. E entretanto a minha mãe diz-me: *Mas tu gostas tanto de miúdos porque não pensas nessa hipótese?* E eu realmente, os meus pais eram os dois professores do 1º ciclo, eram que já estão os dois aposentados, e eu realmente pensei que era uma coisa que fazia todo o sentido. Mas como educador, nunca pensei em ser professor. Depois na altura fiz os exames, até fiz os dois, da parte do pré-escolar e 1º ciclo, e depois escolhi o pré-escolar que era o que me interessava. Quando tomei essa opção interiormente, foi mesmo essa a

decisão. *Porreiro*. É isto mesmo que eu quero. E não me vejo a realizar-me mais como engenheiro químico, aliás de certeza que era menos, gosto muito do que faço.

E – A influência vem dos pais com certeza, os dois professores de 1º ciclo, mas deve ter havido experiências antes que o motivaram a escolher esta profissão.

L – Sabes que não acho que tenha sido tanto pelos meus pais. Eles eram os dois professores, aliás o meu pai foi meu professor três anos no 1º ciclo. Não acho que tenha sido por aí. Eu sempre gostei muito de miúdos, principalmente depois da adolescência e tinha uma relação muito próxima com os miúdos, mesmo mais velhos. Não posso dizer, não faço nenhuma ligação aos meus pais. Provavelmente é uma questão de personalidade, que eu gostava de trabalhar com os miúdos.

E – Trabalhou em algum contexto antes de ingressar na profissão?

L – Só desportivo lá na aldeia. Eu morava numa aldeia perto de Évora e às vezes trabalhava com eles a nível desportivo. Eu jogava muito bem futebol. Era por aí. Nunca nada mais que isto, só como treinador. Acho que a razão foi esta, uma questão de apetência e vocação, não associo aos meus pais. Era uma coisa que gostava de fazer, por isso foi muito natural a escolha.

E – Numa época, década de 80, não haviam homens neste contexto, nomeadamente num contexto pequeno como este, como é que foram as reações?

L – Os meus pais tudo bem. Da minha família não houve problema. Repara, nos anos 70 e 60 que foi a minha infância, Portugal era um atraso de vida, daquilo que constitui um país moderno, nós éramos um atraso de vida a qualquer nível. Fosse a nível das mentalidades, rede viária, rede de transportes, tudo àquilo que são as características de um país moderno, éramos um país extremamente atrasado. E os anos 80 é uma década de transição, foi quando entrámos na união europeia, e essas transformações notam-se já a partir dos anos 90. Do ponto de vista de mentalidades não houve assim uma grande mudança, para já o pré-escolar, a rede pública só é criada no final dos anos 70, implementada a sério nos anos 80. Quando acabei o curso a rede de pré-escolar estava ainda pequena, estava numa fase de expansão. Portanto, a maior parte dos educadores que existiam eram do ensino particular. No magistério primário começaram a formar no início dos anos 80. O que é que acontece, nos meios rurais as mentalidades eram muito fechadas, muito conservadoras, muito ligadas a aspetos

ligados à igreja e ao estado novo, Deus, Pátria e Família. Era uma coisa muito, uma concepção muito conservadora do papel do homem na família, na educação dos filhos, etc. Curiosamente nunca tive problemas, se calhar porque eu também era de uma aldeia, conheço bem as dinâmicas locais, porque vivia lá. Nunca tive esse problema de olharem para mim, as questões do ponto de vista sexual era: se seria *gay*, era logo o que as pessoas pensavam, mas como não havia nenhum indício nesse sentido a coisa passava logo, e nessa altura havia censura social desse ponto de vista, ainda existe agora, mais atenuada. Se um homem fosse *gay*, num meio rural estava mal, não tinha hipótese nenhuma, então um profissional estava condenado. Num meio urbano a coisa já podia passar, com alguma dificuldade, creio eu, mas no meio rural era uma coisa terrível, mas como isso passava logo, não havia problema.

E – Mas chegou a sentir isso?

L – Não nunca. Percebia era que as pessoas pensavam, era a minha percepção, mas nunca senti isso. A segunda coisa era se funcionava bem com os miúdos e funcionava, por isso, nunca tive problemas de relação com os miúdos, ou de os miúdos gostarem de estar na escola, portanto para os pais era mais tranquilo. Como eu sei funcionar muito bem com estas pessoas, porque sei como é que elas funcionam, quais são as lógicas, das aldeias, era muito próximo delas, ia ao café, bebia uma cerveja, estava no café e portanto a relação estabelecia-se logo e eu passava a fazer parte da aldeia e não há mais nada para além disso. Sou o professor da aldeia e sou um “gajo” porreiro.

E – Mas é encarado como professor, não lhe chamam educador?

L – Sabes isso também foi uma coisa muito curiosa. Com o passar dos anos, ao princípio pela nossa formação, nos anos 80 queríamos fazer uma grande demarcação dos professores primários, porque nós não somos professores. Reconhecíamos que as práticas do 1º ciclo, eram práticas humilhantes, pouco respeitadoras, assim de uma forma geral. Os/as educadores/as não. Eram formados num quadro muito mais moderno, digamos assim. Concepções mais corretas sobre a educação. E os miúdos, era muito engraço, os miúdos tratavam-nos sempre pelo nosso nome e/ou por tu. O engraçado foi quando sai da direção regional de educação nos anos 90, os miúdos já tratavam todos por professor. Já não eram o Luís, era o professor, e as mães a mesma coisa. Não que isso seja particularmente, ou melhor, não é nada importante do

ponto de vista do trabalho que se faz, mas tem a ver com a representação que se faz do papel do educador, e isso mudou nos anos 90. As pessoas começaram a valorizar mais. Porque quando eu comecei a trabalhar, os pais não valorizavam muito o pré-escolar, estão lá, estão a brincar, gostam de lá estar, aquilo é tudo uma brincadeira. Penso que os pais foram mudando a mentalidade, por variadíssimas razões, foram tomando consciência do papel importante da educação pré-escolar no desenvolvimento educativo dos seus filhos. E foi curioso. Nunca houve nada, os miúdos sempre me trataram como quiseram. E sempre me trataram por professor e tratam-me como o professor.

E – Tenho observado que no sistema público a maioria dos educadores/as são tratados por professor/a. À no privado é pelo nome próprio.

L – Sim tenho colegas, mulheres, que na maioria são tratadas pelo nome.

E – Acha que esse “estatuto”, de ser chamado por professor, nomeadamente após ter saído da direção regional de educação pode estar relacionado com o facto de ser homem?

L – É possível. Não digo que não. Não tenho ponto de comparação. Dos miúdos como é um homem, nem os pais nem os miúdos têm essa experiência, porque que eu saiba no Alentejo, nos anos 90 só trabalhavam três educadores era eu e mais dois. Ninguém tinha representações de homens na profissão. Por isso é possível que os pais e as crianças, é o homem é o professor.

E – Não houve reações negativas à sua presença.

L – Nem de crianças, nem de pais. Em 30 anos, zero. Até acho que o contrário, num certo sentido o facto de ser homem, para as crianças é diferente. Como elas têm representações em casa do papel do homem e da mulher, o facto de ser um homem é engraçado. Lembro-me que tive colegas que se queixavam muito dos miúdos, principalmente nos últimos anos, indisciplinados e não sei quê, nunca tive problemas. Facilmente o grupo fica organizado, dou muito autonomia, rapidamente os miúdos sabem o que podem ou não fazer. Nunca senti isso. Provavelmente isso está relacionado com o facto de ser homem, se calhar a mulher tem mais dificuldade, digo eu, em gerir estas situações. A minha vida toda senti isso como uma vantagem. A minha sensação é uma vantagem.

E – Quais são as outras vantagens e/ou desvantagens que atribui ao facto de ser homem?

L – Do ponto de vista das crianças há uma desconstrução, nos 80 e 90 era mais notório, do papel do homem na relação com as crianças. Nos anos 80 aos pais eram muito ausentes da relação com as crianças, os pais trabalhavam, eram ausentes em casa e na educação, da vida dos filhos. Nos meios rurais qual era o papel dos pais? Os pais iam trabalhar, chegavam ao final do dia, iam ao café beber umas cervejas e uns copos de vinho, iam jantar para casa e iam dormir. A mãe é que acompanhava a vida dos filhos. Isso é uma coisa engraçada, a investigação levada a cabo nos últimos anos mostra que no in/sucesso escolar das crianças, um dos aspetos mais variáveis é a escolarização da mãe. As mães são as mães que acompanham, tradicionalmente nas sociedades ocidentais, a vida dos filhos. Os pais menos. Desse ponto de vista, nessa altura, foi uma transformação interessante. As crianças olhavam para mim, como um homem que brincava com eles, que trabalhava com eles, num papel que não estavam nada habituados, porque não tinham em casa. Agora menos porque a sociedade transformou-se muito desde os anos 90 e o quadro familiar mudou, apesar de ser mais reduzido, os papéis estão menos estereotipados. Os homens ajudam na cozinha, fazem a comida, limpam a casa. Mesmo nas aldeias a tradição continua a ser o que era, mas houve uma transformação importante, mesmo na relação entre o homem e a mulher, no seio familiar. Essa clivagem sente-se menos agora do que se sentia na altura. Na altura, para alguns miúdos, terem um educador homem foi uma transformação do papel do homem brutal.

E – Acha que isso pode ter sido uma vantagem?

L – Sim. É como te digo, até por essa razão os miúdos, a empatia gerava-se de outra maneira.

E - Voltando um pouco atrás nas questões, o que é ser educador para si?

L – Do ponto de vista pessoal é uma, não consigo imaginar uma coisa em que me realizasse mais. Para te dar um exemplo, quando tive na direção regional 9 anos, foi quando sai, fui convidado para ir ocupar um cargo de dirigente, que dava prestígio social, dava dinheiro, ser chefe de divisão no ministério da agricultura. Era uma coisa que dava dinheiro e prestígio, mas não percebo nada de agricultura, não vou fazer, não era uma coisa que gostasse de fazer e por isso voltei para o direto. Muita gente

achou que eu era maluco. Mas eu gosto do que estou a fazer. Não estou a fazer uma coisa em que me sinta constrangido, não me levanto de manhã a pensar que tenho de ir trabalhar. Venho e divirto-me do que estou a fazer. É uma realização total, identifico-me totalmente com a minha profissão. Depois tenho aqui uma outra dimensão que acho que é importante. Ser educador é que impacto é que eu posso ter na vida destes miúdos, que tenho a sorte de trabalhar com eles. Eu sei que todos os miúdos que passaram pelas minhas mãos, nestes anos todos, sinto que tive um impacto positivo na vida deles. Sei que posso, naquilo que tento, mas sei que contribuo muito para a felicidade deles, para que eles se tornem melhores pessoas, para que se tornem pessoas mais capazes e mais conhecedoras, mais do que ser educador é ser modelo, ser capaz de as crianças olharem para mim como um modelo. Sentir que tenho impacto na vida delas.

E - Como é que era trabalhar como educador em 85/86 e agora?

L – Nos anos 80 os jardins de infância não tinham nada, em termos de materiais. E as próprias instalações eram adaptadas de escolas de 1º ciclo. Desse ponto de vista, recolhíamos sempre e utilizávamos materiais de desgaste. Trabalhava-se assim improvisando. Procurar os recursos que havia na comunidade. Do ponto de vista de conhecimento, eu acho que tive uma boa formação inicial. Tirei o magistério primário em Évora, e acho que foi uma formação sólida. Como é óbvio, o que transforma a nossa prática docente, a formação inicial só nos dá a base, a transformação profissional tem a ver com o que investimos na nossa profissão e na nossa pessoa, a nossa transformação cultural e profissional estão ligadas. É verdade que achei que a formação inicial foi muito boa. Quando entrei num jardim de infância, não me senti muito inseguro, claro que sentimos sempre alguma insegurança. Dai para a frente o que eu fiz foi investir muito na minha profissão. E à medida que vamos investindo na nossa profissão, são tudo coisas que nos vão crescendo profissionalmente. E isso sim foi o que transformou a minha prática. Quando olho para os anos 80 ou mesmo 90, a minha prática, eu sinto que tenho uma prática muito mais consistente do que tinha naquela altura, embora sempre procurei que ela fosse muito intencional. Mas tem a ver com isto, vamos crescendo. Da mesma forma que as crianças crescem e se desenvolvem, nós também é a mesma coisa. Agora sinto que tenho uma prática mais rica, mais holística, onde tento que as crianças façam uma construção articulada do saber, façam as pontes para as diversas áreas do conhecimento- E é assim que o

conhecimento tem que ser adquirido. Há 10 anos atrás, embora procurasse fazer isso, era de uma forma menos sistemática, menos consciente. A tendência será continuar nesse sentido.

E - Em termos de relações com as crianças e com os outros profissionais era mais fácil ou mais ou menos exigente trabalhar antigamente ou agora?

L – Não. Agora é muito mais exigente, nem há comparação, em todos os níveis de ensino. Para já porque de uma forma geral a educação pré-escolar, atribui-se uma maior importância à educação pré-escolar. De uma forma geral a sociedade reconhece a importância da educação pré-escolar no desenvolvimento das crianças, isso é uma coisa que os pais também sabem. E isso dá outro, transforma também a maneira como nós, eu no meu caso, trabalhei a educação pré-escolar. O facto de ela ser valorizada, o facto de fazermos pontes, como foi o caso dos agrupamentos, em que se começa a olhar para a criança e para o seu percurso continuado, que começa na educação pré-escolar até ao secundário. Isso transforma muito, porque começamos a olhar para a criança de um ponto de vista de desenvolvimento ao longo do tempo e não por segmentos. Desse ponto de vista os pais também são mais exigente com o que se faz na educação pré-escolar. Estão mais atentos e preocupados com o que se faz. Se uma criança não faz aprendizagens que não são socialmente relevantes, alguns pais podem questionar sobre isso, não me aconteceu ainda, mas sei de casos desses. Isto é um olhar completamente diferente do que era nos anos 80 ou 90 que ninguém pensava nisto. Desse ponto de vista à uma mudança grande.

E - Trabalha numa aldeia pequena, é o único educador na escola, o que é que acha que seria diferente se fosse em Lisboa?

L – Uma diferença enorme é o número de crianças. O ano passado tinha 18, há dois anos tinha 25, este ano tenho 10. É um trabalho do ponto de vista estrutural completamente diferente. Aqui eu tenho uma gestão do grupo completamente diferente. Eu tenho o dia organizado sempre da mesma forma, tenho uma rotina, mas por exemplo como aconteceu à bocadinha, eu como só tenho 10 miúdos até posso permitir que 5 ou 6 possam ir para a mesma área. Mas se eu tiver um grupo de 18 ou 25 isso é impossível, para que depois não seja uma balburdia dentro da sala. Tinha que fazer de outra forma. Tinha que os sentar todos, contar uma história, que é

normalmente o que eu faço, uma poesia ou duas e trabalhamos à volta disso e depois vamos combinar o que vamos fazer. Uns vão para as áreas e outros para outro lado, mas aí já sabem que só podem ir aqueles para as várias áreas. Uma das mudanças tem a ver com o número das crianças. Depois do ponto de vista do trabalho, eu não. Iria, digamos assim, isso tem a ver com o que falamos há bocado, eu acredito muito nesta nova alteração curricular, mas acredito muito, que estou a tentar por em discussão do ponto de vista de quem participou na investigação na educação pré-escolar nos últimos anos, tem a ver com a Teresa Vasconcelos e com a Isabel Lopes da Silva, Maria João Cardona, Maria Assunção Folque, etc, uma quantidade de pessoas que estão ligadas à génese da educação pré-escolar em Portugal. Eu acredito muito se deva orientar por aprendizagens socialmente relevantes. Ou seja, as crianças quando saem do jardim de infância devem ter adquirido um conjunto de aprendizagens que depois têm continuidade no 1º ciclo. Não se resume a isto, mas estas aprendizagens tem que estar feitas. O que eu sinto neste momento, é que temos muitas vezes as aprendizagens são muito programadas em função do que o/a educador/a acha. Isso tem um carácter altamente aleatório. Um educador pode trabalhar mais umas áreas que outras e outro ao contrário. E depois o que é que acontece, se não soubermos o que vai acontecer no 1º ciclo, o que é que estão a aprender no 1º ano, nós não podemos fazer essas pontes. E essas pontes entre o pré-escolar e o 1º ciclo são condições de sucesso. A investigação já mostrou isso. A minha preocupação é com isto. As crianças na educação pré-escolar, as crianças devem fazer aprendizagens socialmente relevantes, devem fazer muitas, as mais diversificadas possíveis, mas estas, as socialmente relevantes têm que ser garantidas. Isso é que é garantir igualdade de oportunidades, garantir condições de sucesso para todas as crianças quando transitam para 1º ciclo. Eu acredito muito nisto. Da mesma maneira que as coisas que as crianças aprendem no 1º ciclo, não muda muito seja uma escola no Alentejo seja numa escola em Lisboa, do ponto de vista do que aprendem, aquilo que varia e é determinante é a forma como aprendem, as estratégias que o educador/a utiliza. As estratégias têm que ser em função do grupo que nós temos, o que se chama a operacionalização do currículo. Com aquelas crianças que tenho, tenho de encontrar estratégias educativas para aquelas crianças em concreto. Na organização do currículo, do que elas vão aprender, podemos pensar em abstrato, as tais aprendizagens socialmente relevantes, posso dizer: elas têm de ter consciência fonológica, uma criança do número, noção da quantidade, isso é um

conceito que é universal, deve-se trabalhar em qualquer sítio. Agora as estratégias que eu utilizo é que variam em função das crianças e do contexto em que estamos a trabalhar. E isso muda. Há miúdos, se eu estiver em Lisboa, se estou a trabalhar com pais de um estrato socioeconómico mais elevado, têm uma escolarização mais elevada, a conversa que eu tenho que ter com os pais, o trabalho que faço com as crianças é muito diferente do que o trabalho que faço aqui, em que a maior parte dos pais, são pais com uma escolarização baixa e com miúdos que têm pouco acesso à cultura. Aquilo que falamos à bocadinha, há pouca mediação por parte do adulto daquilo que as crianças veem, e portanto crianças que estão menos em confronto, com menos competências culturais, tenho que fazer um trabalho completamente diferente e com os pais também. O discurso tem que ser mais próximo deles, mais simples. A articulação do saber é muito maior em grupos de estratos socioeconómicos mais elevados, se eu falar no metro, no submarino, nos aviões todos sabem do que eu estou a falar e nestes miúdos não. O que muda sempre são as estratégias que utilizamos e que tem que ser adequadas ao grupo que temos. A operacionalização do currículo tem que ser sempre em função do grupo que temos. Acredito que o currículo deve explicitar um conjunto de aprendizagens que todas as crianças devem ter adquirido, isso acredito piamente, é um fundamento da minha prática educativa, porque só assim eu garanto que crianças que vêm de estratos socioeconómicos muito desfavorecidos a mesma condição de sucesso do que crianças de estratos socioeconómicos mais favorecidos, isso é igualdade de oportunidades.

E - Portanto acredita na promoção do sucesso escolar e de vida?

L - Porque depois é assim, isto é tudo muito engraçado, mas por exemplo: o desenvolvimento das crianças não se faz por etapas. Criaram-se as etapas por organização do sistema educativo, mas a criança não se desenvolve assim, a criança aprende e desenvolve-se todos os dias, é um processo dinâmico. Quando a criança transita para o 1º ciclo, se é uma criança com muitos *handicaps*, muitas limitações de conhecimento isso vai marcá-la para o resto da vida. Os miúdos que são, retidos na escolaridade, 2 em cada 3 ou 3 em cada 4, são de estratos desfavorecidos. Temos que trabalhar muito aí, só assim garantimos a igualdade de oportunidades.

E - Falando agora do homem na educação de infância. Há poucos, segundo as estatísticas são cerca de 170. Quais são as razões que atribui a este facto?

L – Nos anos 80, não tenho dúvida que tinha a ver com questões de representação social, para já aquilo não era uma licenciatura, por isso do ponto de vista de estatuto, quem fazia prosseguimento de estudos, quem pensava numa carreira, só ia para a educação pré-escolar as mulheres, muitas delas que tinham origem como auxiliares. Antes da rede pública, muitas das educadoras eram de estratos socioeconómicos altíssimos. Portanto, era uma coisa de algum elitismo. O ordenado não era apelativo, a função era trabalhar com crianças pequenas, portanto pelo papel social atribuído aos homens estava a anos-luz de passar na cabeça dos homens, aí era o peso da sociedade. Depois com a transformação social que houve, toda a gente passou a ser licenciada, com a Lei-Quadro, o prestígio da educação pré-escolar subiu e agora com os agrupamentos já são todos professores. Agora há uma diferença significativa, a profissão docente foi-se degradando muito, com o decréscimo da natalidade, não é uma coisa que seja apelativa. No meu ano, repara acabei em 85, já foi dos últimos anos, onde foi fácil as pessoas ficarem efetivas numa escola, depois foi tudo quadros de zona pedagógica e depois foi os contratados. Portanto tudo isso são condições pouco apelativas para quem quer seguir uma profissão. A profissão já não é apelativa à maioria dos homens, se depois ainda há condições ligadas ao próprio emprego, ao prestígio, ao ordenado as pessoas não querem. Pode haver outras, estamos em Portugal, ainda há muito conservadorismo, não tem nada a ver com o que era antigamente. Acho que o essencial tem a ver com o ser pouco atrativa do ponto de vista remuneratório.

E - Acha que deviam existir mais homens na educação de infância?

L – Acho que sim. Acho que isso era muito importante. Até porque do ponto de vista entre educadores, haver homens ou mulheres é uma coisa mais vantajosa. Eu sinto muito vezes nas reuniões, é só mulheres, se houvesse mais homens era uma vantagem.

E - Em que sentido?

L – Porque nós temos posturas diferentes. Há características específicas masculinas e femininas. As mulheres têm traços de personalidade, conversam muito, olham mais para o que o outro está a fazer. Nas reuniões se há homens e mulheres isso transforma um bocadinho, se só há mulheres há uma dinâmica diferente, que elas próprias reconhecem que não é muito positiva. Do ponto de vista das crianças, acho

que era importante terem modelos masculinos logo desde pequeninos. Depois no 1º ciclo, também há outro problema é que cada vez há menos homens. Portanto as crianças também se confrontam muitas vezes, até entrarem no 2º ciclo, só com modelos femininos.

E - Em relação à relação pedagógica e afetiva que se estabelece com as crianças, acha que é diferente pelo facto de ser homem?

L – É um papel diferente. É verdade que o papel do homem no casamento e na família se transformou, é um mais papel igualitário em relação à mulher. As crianças em casa têm cada vez mais modelos masculinos e femininos, o papel dos dois na família mais homogêneos, a tendência é essa. Mas continua ainda a haver, principalmente em meios mais pequenos, um papel muito marcado do homem e da mulher. Desse ponto de vista, o facto de as crianças terem contacto com um homem no jardim de infância, ajuda a transformar o olhar que elas têm, estereotipado do homem, ajuda a desconstruir esse papel.

E - Em termos dos afetos, dos mimos, o facto de ser homem acha que para elas é mais difícil?

L – Nunca senti isso. Eu não acredito numa educação que não seja baseada nos afetos, em qualquer nível de ensino. Claro que quando chegamos ao 2º ciclo, não andamos aos beijos aos miúdos, mas a relação de afeto, a relação personalizada que temos que ter com cada uma das crianças tem que se basear no respeito e no afeto. Se não há afeto os pequeninos desligam, os miúdos podem até portar-se bem, mas por temor por receio. O gosto pela escola tem que partir dessa relação afetiva com as crianças. As crianças têm que saber que o educador/professor gosta delas e desse ponto de vista a relação é igual.

E - E por exemplo em relação aos afetos, ao facto de ser homem e indo ao encontro ao que a investigação também diz, a associação à pedofilia ao homem na educação de infância, sendo que existem cada vez mais casos relatados, isso influencia-o na sua prática?

L – Não, nada mesmo. Mas já me passou pela cabeça o risco que existe. Tem a ver com o que disse há bocadinho, tem a ver com o papel dos pais. O papel dos pais está cada vez mais presente na vida dos filhos, e isso começa desde cedo logo na

educação pré-escolar e muitas vezes temos pais que são pessoas desequilibradas. Nenhum educador está livre de um dia um pai se lembrar de uma maluquice qualquer. A minha prática não é nada influenciada por isso e o que procuro sempre é ter uma relação muito próxima com os pais. Eu com os pais explico logo ao princípio, até do ponto de vista do que trabalho do ponto de vista do corpo, para perceberem o que eu trabalho com eles, porque eu trabalho muito isso, neste sentido, todas as minhas crianças sempre, uma das coisas que trabalhamos é a classificação taxonômica dos vertebrados. Depois trabalho as classes, as aves, os mamíferos, os répteis. Os mamíferos, a reprodução. E quando estou a trabalhar isso com eles, e eles sabem que na reprodução têm que se juntar um elemento masculino e feminino, e no caso dos mamíferos tem que haver um espermatozoide e um óvulo. E eu explico isso desde o início aos pais, para eles perceberem, que quando estamos a trabalhar as questões da reprodução, que há diferenças, e que uma das diferenças tem a ver com a forma de reprodução. E depois ligar isto à vida deles diária. No outro dia, tive reunião de pais e houve uma mãe que questionou sobre os beijinhos na escola e etc. Eu aproveitei logo, porque os pais não sabem isto, que as crianças até à puberdade não é natural que tenham prazer sexual, isso é quando há transformação sexual. Portanto se não houver nada, o eu fazem é por imitação por adultos. E se há mesmo alguma situação, em que andam a ver a pilinha do amigo e não sei quê, é uma questão de descoberta e não há nada de sexual nem nada disso. Ainda no outro dia tivemos a falar disso. O que é que tento fazer? É com os pais, perceber o que vamos trabalhar, e que possa ter alguma ligação com o sexo e desconstruir isto. Ter uma relação muito próxima com os pais. Às vezes acho que também acontecem muitas coisas na educação problemas dos professores com os pais, porque os professores também não sabem muitas vezes, falar com os pais, temos que nos por na posição deles, quando os meus filhos forem para a escola o que é que eu gostava, qual era a relação que gostava que o educador ou professor tivessem comigo. Eles têm que sentir que estamos ao lado deles. Muitas vezes os pais olham para os professores como alguém que culpabiliza os pais. Isso acontece muitas vezes. Estamos todos do mesmo lado, todos queremos que aquela criança se desenvolva e cresça bem. Podemos é chamar à atenção aos pais sobre algumas coisas que eles fazem e que são prejudiciais para os filhos, e muitas vezes fazem por desconhecimento, não por intenção. Devemos ajudar os pais a serem melhores pais. E provavelmente a pedofilia, estamos a falar de pessoas que têm perturbações e que têm que ser tratadas. Do meu ponto de vista como educador tento

sempre estar próximo deles, e todos têm o meu telemóvel e telefonam se há algum problema e conversamos.

E - E acha que dados os casos que existem e a ligação que existe ao género masculino, que é uma nuvem que paira sobre os homens que querem exercer esta profissão?

L – Aqui há uns anos estive na Suécia numa escola e na Holanda, estive em várias escolas na Europa e é curioso porque, eles têm regras rígidas em relação a isso. Na Suécia por exemplo, podemos fazer festinhas na criança só na cabeça. Em relação a todos, mas particularmente aos homens. Aquilo que faço com eles, dou-lhes um beijo, sento-os ao colo, faço-lhes cocegas na barriga, isso lá é impensável. Essa proximidade física é muito mediada. Isso também a ver com a natureza dos povos. Em Espanha é igual a Portugal.

E - Há alguma literatura que fala em *cuidar sem mãos*.

L – Isso para nós é uma loucura. Isso não faz sentido, mas evidentemente temos que ter cuidado. As mulheres em profissões maioritariamente masculinas, elas também que ter algum cuidado para não dar aso a outras coisas.

E - Qual a sua opinião sobre a presença do homem em creche?

L – É a mesma coisa. Eu não tenho experiência nenhuma em creche. Nunca trabalhei em creche e não tenho a noção, falta-me o sentir essa experiência. Eu pessoalmente não gostava de trabalhar em creche, porque não tenho experiência e gosto de trabalhar com miúdos com o nível de conhecimentos diferentes. O trabalho em creche é de uma natureza diferente. Acho que é igual, não faz diferença se é homem ou mulher, tem é que se ver se é bom profissional e tem estratégias adequadas para trabalhar com aquela faixa etária.

E - No seu caso, o currículo é algo impressionante, também porque já são alguns anos. Será que o facto de ser homem o empurrou um bocadinho para estes cargos de liderança e gestão?

L – Não acho nada. Podia ter sido mas não acho nada. Repara, quando tirei o curso do magistério o facto de ser homem foi muito marcado, andava sempre na berlinda. O meu percurso profissional é muito de razões circunstanciais. Eu fui trabalhar para Portalegre, entretanto fui colocado, não tinha carta nem carro, casei-me e no ano em

que me casei fui colocado a 40 ou 60 km de Évora. Como não tinha carro, só podia vir a casa ao sábado de manhã e voltar no domingo à tarde e comecei a andar casando de andar de um lado para o outro. Entretanto recebi o convite da direção regional e por esta razão sai de crianças e fui para um sítio para onde não tinha experiência nenhuma, num organismo recente na área da educação pré-escolar e fiquei lá 9 anos. Quando sai da direção geral por opção, vim trabalhar com meninos por opção, tive 4 anos. Depois surgiu a oportunidade de ir para diretor do agrupamento, estava cá a trabalhar e as pessoas convidaram-me, lançamos uma data de projetos, e as pessoas insistiram e eu fui. E estive 10 anos. Não houve nada aqui, e repara eu por ser educador e ser líder do agrupamento até deveria ser ao contrário. Era uma coisa que jogava contra a mim e não a favor e depois fui diretor do agrupamento vertical. Ai não era uma vantagem. Foi a primeira vez que tiveram um educador, foi uma mudança grande. Agora o ser homem o meu percurso não foi por ai.

E - A sua idealização do seu percurso não foi derivado do facto do ser homem, mas então deixe-me questionar de outra maneira. Os convites para aceder a esses cargos não poderiam estar relacionados com o facto de ser homem?

L – Não. O primeiro foi porque as pessoas gostavam do meu trabalho e estava ligado a uma associação sindical na altura, ainda estou. E como o organismo estava a ser criado de novo, e umas das pessoas tinha sido minha professora no magistério. Foi uma coisa que me dava jeito, e as pessoas que lá estavam achavam que eu tinha perfil. Quando foi do agrupamento não teve nada a ver com o ser homem, foi fundamentalmente relacionado com o trabalho que fiz cá. Tive cá 4 anos, desenvolvi muito projeto, e esses projetos foram projetos que se espalharam pelo concelho todo, recebemos muito dinheiro, pusemos microscópios e lupas binoculares nas escolas de 1º ciclo, coisas ligadas às ciências que era uma miragem eles terem, criei um jornal do agrupamento, etc. Uma série de projetos que desenvolvi nessa altura e isso sim, não o facto de ser homem.

E - Como é que acha, neste momento, as famílias, os seus colegas e os seus superiores o veem como educador?

L – Eu acho que passo é positiva a todos. Como educador de infância muito positiva.

E - Os pais aceitam bem?

L – Sim. Vou-te dar um exemplo o ano passado, agora no agrupamento os educadores mais velhos podem escolher o grupo com que vão trabalhar, há uma graduação e as pessoas mais graduadas escolhem o grupo com que querem trabalhar. O ano passado, uma pessoa que estava à minha frente escolheu o meu grupo de crianças e eu tive que sair, vim trabalhar para aqui. Só para teres uma ideia, houve três pais que trouxeram as crianças do outro sítio para aqui, só porque eu vim para aqui. Porquê? Gostaram tanto do meu trabalho e a relação foi tão positiva que decidiram trazer as crianças para cá. Procuro ser um excelente profissional, invisto nisso, invisto na profissão e procuro ter uma relação muito próxima com as pessoas para mostrar essa minha competência e que os pais também a sintam e a reconheçam.

E - Em termos do grupo profissional dos educadores/as, desde que se formou, sente-se que pertence? Identifica-se com a identidade profissional do grupo?

L – Sim completamente. Embora ache que também tive sorte, devido ao meu percurso profissional, o facto de ter desempenhado outras funções isso deu-me mais abrangência se quisermos. Reconheço que alguém que passe a vida inteira com crianças, isso possa ter um carácter algo redutor. Depende das circunstâncias. Há coisas que se não as vivenciarmos noutras situações, também nos vão falhar na educação pré-escolar. Perceber que a educação pré-escolar não é uma ilha no sistema educativo, há uma sequencia, uma visão mais global e holística da educação, do desenvolvimento da criança. Acho que eu tive essa sorte. Muitas vezes o que vejo, é que algumas situações há alguma cristalização de práticas educativas na educação pré-escolar. As pessoas fazem coisas sobre as quais não refletem, a própria prática se tornou uma rotina, mas acho que isso acontece com todos os grupos profissionais e não exclusiva da educação pré-escolar, acho que tem a ver com a massificação. É natural que as coisas ao massificarem-se também se vão cristalizando. Às vezes as práticas que se criticam no 1º ciclo também se veem no pré-escolar. De uma forma geral identifico-me com as características do grupo profissional, ainda por cima, faço parte da APEI há 20 anos. Quando nós olhamos para as pessoas que se envolvem muito com a profissão, então aí a identificação é total, partilhamos mais ou menos todas as mesmas ideias e sobre a criança, o seu desenvolvimento e aprendizagem, havendo aqui e ali algumas diferenças, mas isso é importante, faz-nos pensar.

E - Experiências que durante o seu percurso o tenham marcado positiva ou negativamente?

L – Positivamente foram as duas especializações que fiz, embora não tivessem diretamente a ver com a educação de infância. A minha formação inicial foi muito marcante, que eu achei que foi muito boa. Depois as duas especializações, curiosamente de 10 em 10 anos. Foram momentos muito marcantes, porque foram momentos de consolidação, em 95, tinha trabalhado em educação de infância e depois na direção regional por isso é que tirei a especialização em administração escolar, porque precisava de consolidar, perceber o que a investigação falava. Esses foram os momentos mais marcantes. Depois o que fiz daí para a frente foi com mais qualidade. E com crianças isso ajudou-me muito.

E - E aspetos negativos?

L – Não me lembro assim de nada diretamente relacionada com a profissão. As chatices que tive tiveram mais a ver com o facto de por os alunos em primeiro lugar. Mesmo enquanto diretor do agrupamento, pus sempre os alunos em primeiro lugar e isso mexeu com interesses instalados. A este nível é que às vezes há situações mais difíceis.

E - Voltaria a escolher a profissão?

L – Não me imagino noutra coisa. Não vejo que outra coisa que me desse tanto prazer. Nem pensar.

E - Portanto os seus planos neste momento é continuar no direto?

L – Sim, só se não o puder evitar é que não fico com as crianças.

E - A entrevista está terminada. Obrigado pela sua participação e assim que possível a transcrição ser-lhe-á enviada.

Anexo O. Transcrição da entrevista ao educador Rui

Participante: Rui

Data: 1 de outubro de 2015

Duração da entrevista: 32 minutos e 53 segundos

Autorização para gravação: Sim

Transcrição

Entrevistador (E) – O trabalho tem então o título que se encontra na folha de autorização “O Papel do Homem na Educação de Infância: Construção de uma identidade profissional no masculino”. A ideia é desmistificar o papel do homem na educação de infância, que pode haver e que deve haver, quais as vantagens, desvantagens e analisar o que existe na educação de infância em relação ao homem. Gostaria então que me dissesse um nome fictício para que mais facilmente possa ser identificado no decorrer da entrevista e do trabalho, de modo a manter o anonimato, seu e da instituição.

Rui (R) – Rui.

E - Começando por o caracterizar a si. Que idade tem?

R – 28 anos.

E - Qual foi o seu percurso académico e profissional, até chegar aqui?

R – O percurso escolar foi o normal, segui humanidades no secundário. Fiz a licenciatura em educação de infância tirada na ESE de Viana do Castelo e depois já dei AEC's de música durante um ano, já trabalhei em lojas, já trabalhei várias coisas. Já trabalhei durante dois anos numa instituição privada em Viana, na altura com 2/3 anos e 3/4 anos. E estou aqui há dois anos. Comecei com este grupo nos 2 anos e agora estão nos 4 anos.

E - Portanto acabou a formação inicial em?

R – 2008.

E - Ser educador de infância foi a sua primeira escolha?

R – Foi.

E - E o que é que o motivou a fazer essa escolha?

R – Eu quando escolhi na altura, não estava bem, como é que posso dizer? Eu dizia sempre educação de infância/1º ciclo, não distinguia muito bem os dois, porque gosto de lidar com crianças mais pequenas, até à idade da primária acho que lido bem com elas. Depois fiquei logo na primeira opção, na educação de infância. Depois com as oportunidades que tive de voluntariado com crianças destas idades, foram criando mais o gosto e daí ser fácil, ter sido uma escolha fácil. Teria sempre que ter haver com crianças, a escolha. Acabou por ficar as mais pequeninas e não me arrependo nada. Depois de ver também o ensino primário e já dei AEC's por isso são idades que também gosto de trabalhar. Mesmo dentro do pré-escolar gosto de trabalhar mesmo a partir do pré-escolar. A creche já não é uma parte que me fascine tanto. Mas estou bastante satisfeito com a minha escolha.

E - Mas houve alguma situação antes da escolha de contacto com crianças?

R – Sim, tenho crianças na família. Mas é aquela coisa, nós que tiramos o curso com mulheres é sempre: *Tenho um afilhado muito giro, etc.* Nunca foi isso. O que me fascina mais é, primeiro parecer um trabalho rotineiro, porque as crianças têm que ter rotinas, mas não o ser porque é diferente todos os dias. E depois porque elas nos conseguem surpreender. E se calhar porque às vezes é mais fácil lidar com crianças do que com adultos. Eu experimentei, durante um tempo que não consegui trabalho na área, experimentei estar numa loja de atendimento ao público, numa área que era só de reclamações praticamente e eu pensava: *Venham as crianças, porque aturar adultos não é fácil.*

E - É engraçado porque isso é o oposto do que normalmente se pensa. Quais foram as reações dos seus familiares e amigos, quando houve esta opção?

R – Acham graça e sabem as coisa que eu gosto de fazer, a minha maneira de estar e de ser. Portanto da família e dos amigos, tenho uns amigos ou outros que, os homens, que facilmente apontam: *que isso não é trabalho a sério, trabalho a sério tem que puxar pelo físico.*

E - Reações negativas não houve?

R – Dessa parte não, da família e amigos não. Toda a gente respeita.

E - Falando agora um pouco da parte profissional. O que é para si ser educador de infância?

R – Eu gosto de pensar como algo mais amplo do que estar numa sala com vinte tal crianças todos os dias. Gosto de pensar que elas são o futuro e que nunca se sabe o que é que elas podem vir a ser amanhã, sejam empregados fabris sejam primeiros-ministros, e dar-lhes sempre uma formação base, uma estrutura boa, não só a nível de aprendizagens mas de estrutura social e emocional, que isso é muito importante. E agora que vivemos num tempo que se dá muita importância, os miúdos têm que aos 5 anos saber quase ler e escrever, isso é completamente errado, não tem nada a ver com aquilo que são os princípios da educação de infância. Eles estão para aprender a estar uns com os outros e aprenderem a conhecer-se a eles próprios, para conhecerem o corpo deles, para explorarem as suas capacidades, tudo dentro de um limite, controlado. É um espaço de aprendizagem, há crianças que puxam e até gostam de aprender as letras e tudo mais, mas sem perder o fio, que é eles terem espaço para eles, para brincarem para se conhecerem uns aos outros, sem massacrar as crianças com fichas e esse tipo de coisas. Eles vão ter muito tempo para o ensino, muitos anos pela frente. Se ao segundo ano do ensino primário, estão a dar frações, obviamente que aos 5 anos vão ter que ter uma noção de outras coisas. O ensino está a ser preparado para uns poucos, para aqueles que conseguem atingir e os que não conseguem vão ficar para trás. Vão ficar com o nono ano, com cursos profissionais, não é que seja menos prestigiante mas está a ser preparado assim. E começa desde os pequeninos. E isto começa na cabeça dos pais, que já vêm com a ideia de que isto tem que ser um meio para mim, não está bem.

E - A minha opinião é a mesma, mas não acha que estando as coisas assim estruturadas, não estaremos a entrar em conflito uns com os outros [pré-escolar e 1º ciclo]?

R – Isso é claro. Os nossos interesses, não são os mesmos das outras classes, mas devemos é lutar pelos interesses das crianças e não pelos nossos. Não é o que dá jeito, tem a ver com o que as crianças pedem e podem dar, e que se poderiam sentir mais felizes e mais completas. Se estivermos sempre a incutir coisas, porque é disso

que se fala, não estamos a ir num bom caminho. Claro que isso diverge do 1º ciclo, das metas deles.

E - Na educação de infância, o número de homens é muito pequeno, segundo os últimos dados, serão cerca de 170 em cerca de 16000 educadores/as. Quais as razões que atribui a este facto?

R – Se calhar eu colocava em primeiro o estigma que há. Um bocado como os enfermeiros homens, mas não tanto, ou como as mulheres nas engenharias. É estigma. Eu acho, sinceramente não acredito que não haja mais homens que gostem de trabalhar com crianças e que não pudessem fazer disto a sua profissão. Tenho muitos bons amigos que os consigo imaginar aqui. Mas o estigma, o ser olhado de lado, para mim passa-me completamente ao lado, mas o ser olhado com preconceito, é homem e mais não sei quê e rotula-se de mais qualquer coisa. Mas isso tem que passar ao lado. Tem muito a ver com isso. Não acho que sejamos menos capazes que as mulheres, de forma alguma.

E - Portanto acha que deviam existir mais?

R – Sim, eu acho que sim. Acho que, nesta instituição onde estou, felizmente somos mais e se as equipas pudessem ser todas mistas, seria bastante melhor. As mulheres têm imensas capacidades e até um certo sentido que nós acabamos por não ter. não vou tanto pela sensibilidade, que nós também a temos, gerimos e lidamos de forma diferente com as coisas e com as crianças, com os pais. Mas para haver um equilíbrio bom nas coisas, um homem e uma mulher a trabalhar numa sala, representa muito bem a figura maternal e paternal para as crianças. E ao contrário do que se possa dizer, as crianças identificam-se muito quando há um homem na sala, seja rapaz ou rapariga, de 2, 3,4,5 ou 6 anos. É diferente, nem para melhor nem para pior, é diferente. E quem é homem nesta profissão, sabe o que se está a dizer.

E - De que maneira é diferente essa relação estabelecida com as crianças?

R – Aqui acho que já tem a ver com uma questão de sexo, da forma como o homem lida com os problemas de forma diferente das mulheres. O homem tem tendência a simplificar. As mulheres, acho que pensam demais das coisas, de um dedo fazem um braço e às vezes não tem que ser assim. E com as crianças a mesma coisa. E as crianças gostam e sentem, não vou dizer, há muitas pessoas: *se calhar têm mais*

medo, não vou dizer medo que aqui não há medo, pode ter um respeito diferente, mas também o terão a uma educadora se fizer falta. A forma de relacionar das crianças, e sempre notei isto, desde que fiz voluntariado, as crianças com os homens têm uma relação diferente do que com as mulheres, não sei dizer um exemplo concreto, sente-se que é diferente. Que também estão bem com as mulheres. Não é melhor nem pior, não quero dizer que com as mulheres é pior, é diferente. Quem está e lida com crianças sabe que é diferente. Quem já fez voluntariado, quem já trabalhou como educador, qualquer coisa, sabe que é diferente. Porque as crianças, não sei, pode demorar um pouco mais a entregarem-se, especialmente as meninas em certas idades, mas depois de ganharem a confiança é quase uma confiança cega. É diferente. Não consigo dizer um exemplo concreto, olhe aconteceu isto ou aquilo. Não. São situações que se notam no dia a dia. Não estou a dizer que a mulher é para pior ou para melhor. Tanto um como outro são capazes de desempenhar o papel de igual forma e muito bem.

E - Pegando nessa desconstrução que o homem é capaz de fazer. Vê mais vantagens em ter o homem na educação de infância?

R – Eu acho que sim. Têm que quebrar a hegemonia das mulheres. Não aqui uma questão sexista, mas muitas mulheres juntas costuma dar barraca. Uma pessoa a tirar o curso só com mulheres está-se atirado às cobras, conseguem ser do melhor e do pior. Umas são amigas e são amigas mesmo, e outras que nos fazem a vida negra. E se umas acham graça, outras não acham graça nenhuma. Porque sabem que, nós no mercado de trabalho, vamos ser encarados de duas formas. Enquanto elas são mais uma para aqueles tantos, nós somos um número à parte. No concurso público conta para zero, mas no privado já não é bem assim. E ou nós somos olhados: *Um rapaz, agora vou lá por aqui um rapaz, até tenho medo*. Ou somos encarados de uma forma totalmente oposta: *Um rapaz, eu quero ver a diferença*. Que é o que acontece aqui nesta instituição. E eu acho que as mulheres com os homens funcionam lindamente, mulheres com mulheres funciona pessimamente. Então quanto mais homens houver melhor de certeza absoluta.

E - Então e se fossem só homens?

R – Também seria engraçado. Nunca imaginei só homens. Acho que as mulheres fazem muita falta. Acho que o misto é que é bom.

E - Portanto concorda com a noção de equilíbrio da diretora Genoveva?

R – Sim, acho que o equilíbrio é que faz a diferença. Se fosse homens também não seria um funcionamento perfeito, porque as mulheres têm pormenores e experiências, que lhes vêm de ser mães que nós não temos. Não vou dizer que nos faltam, não interfere com o trabalho. Mas há coisas que elas têm e nós não, como há coisas que nós temos que elas não têm. Acho que o equilíbrio é ponto-chave. Homens e mulheres em conjunto somos capazes de fazer um trabalho muito bom.

E - Aquela diferença que há bocado falava, deve-se ao facto de ser homem e às suas características específicas.

R – Sim. Acho que principalmente tem a ver com a forma de os homens encararem as coisas. Tem um problema mas às vezes não tem que ser um grande problema. Não quer dizer que todas as mulheres façam isso, nem todos os homens, mas regra geral é assim. Também há homens que são piores que as mulheres.

E - Em relação às famílias das crianças. Como é que relaciona? Houve algum tipo de problemas quando entrou?

R – Portanto eu entrei em outubro, já as crianças tinham iniciado o ano. E o grosso do grupo já vinha do berçário. Na altura eram dezoito meninos, catorze já vinham do berçário. E apanhou ali uma fase de transição, porque a educadora que estava foi-se embora e então, ainda por cima na creche, eles são pequenos, causa estranheza aparecer uma pessoa nova e ainda por cima homem. E eu consigo perceber isso e consigo dar a tolerância, por assim dizer e consigo perceber. Depois o tempo vai passando e nunca me preocupei muito com isso. Se alguém me perguntasse: *E não tens problemas com os pais?* Dá tempo ao tempo, quando virem os meninos a ficarem tranquilos e a verem os trabalho e a forma como eles aprendem e crescendo, ao fim de algum tempo já ninguém se lembra, já ninguém associa que eu sou homem e que antes era uma mulher. Obviamente somos sempre olhados de canto por muita gente. Mas felizmente aqui somos mais e isso facilita muito. Já trabalhei uma instituição em que era único e é mais complicado um bocadito, embora as pessoas se habituem há sempre aqueles que causam estranheza. Eu comecei a tirar o curso numa altura péssima, que foi a altura da casa pia e essas coisas, e foi numa altura que qualquer homem à beira de uma criança já tinha que ser pedófilo e fazer asneiras, que é mesmo assim. E foi uma altura complicada, eu sentia quando estava a estagiar, que

olhavam muito a isso. E depois uma pessoa, quando eu lia, pelo facto de estar numa profissão em que já não é habitual e pelo facto de ser novo de idade, não ter experiência, nesse aspeto não ajuda. Depois vai-se crescendo e vai-se aprendendo a lidar com certos olhares e certas coisas.

E - Houve alguma situação menos boa, relacionada com esses acontecimentos?

R – Nada que eu recorde com muita intensidade, por isso não ter sido nada de especial. É como eu digo, coisas pontuais em que se nota que por sermos homens somos falados ou vistos de maneira diferente, mas nada que me tenha marcado o suficiente.

E - Infelizmente essas notícias se vão saber mais. Acha que isso é uma nuvem que vai pairar sobre nós, sobre qualquer homem nesta profissão?

R – Não. Acho que cada caso é um caso e só com trabalho se chega lá. Por exemplo, numa situação em que eu entrei, novo, pegar num grupo de creche acho que as pessoa vão sempre ter esse pensamento, seja por causa das notícias, seja simplesmente porque é homem e porque não é normal ser homem nesta profissão. Agora com trabalho já passados alguns anos, já ninguém se lembra disso. Por exemplo se eu estiver aqui dez anos, já ninguém se vai lembrar, já é o Rui e não o homem da instituição. Mas uma pessoa que entre nova, vai ter sempre essa áurea à volta, embora também se oiçam notícias de mulheres que fazem coisas assombrosas a crianças. Mas o homem é mais fácil, porque há pessoas que possam pensar que é um pouco contra natura, que os machos têm que assumir que não gostam de crianças. Ouvi muitas vezes a expressão: guardar crianças. Eu não estou aqui para guardar ninguém, eu estou aqui para ensinar, a ajudá-las no seu desenvolvimento, não estou a guardar crianças, não estou a guardar ovelhas, isto não é nenhum rebanho. Há muito o pensamento que estamos aqui para entretê-los, chegamos aqui fazemos um puzzle, cantamos umas músicas, vamos para o parque brincar, não é bem assim. O dia é feito de vários momentos. E às vezes as pessoas vão na rua e toda a gente acha graça às crianças, e têm a sua graça obviamente, mas quem está pro detrás não percebe se calhar, se nós falarmos de outra forma para uma criança, não temos que falar sempre em diminutivos ou falar sempre bem. As pessoas que isto é um trabalho, que temos um historial com as crianças e elas connosco e que faz tudo parte de um processo. E isto é difícil de perceber, mesmo para os pais, e que estão

com eles todos os dias. Se chegam mesmo no momento em que estamos a ralar com a criança, já é por qualquer coisa. Não é por qualquer coisa, é porque tem de ser. É como em casa, as crianças não estão sempre bem e os pais não estão sempre bem com elas. É uma relação. Como pai e filho, acontece aqui a mesma coisa. Não é à toa que chamam pai, é o instinto. Eles passam mais tempo aqui do que em casa, pelo menos o tempo ativo porque em casa dormem a maior parte das horas.

E - Agora puxando para a creche, como é que vê a presença do homem na creche?

R – Encaro com tanta normalidade como no pré-escolar. Para mim pessoalmente é um pouco mais difícil. Os 2 anos é uma idade que já se consegue trabalhar muito bem. 1 ano não é pela questão do choro, nem pela questão das fraldas nem pela questão do vomitado, porque isso faz parte e não tenho qualquer problema com isso, como qualquer um dos homens da instituição. É uma questão de trabalho. Por eu gostar de um trabalho que puxe mais, que as crianças se envolvam mais, que participem e isso na creche não acontece, pelo menos na sala de 1 ano. Tem a ver com isso. Depois encaro naturalmente. Se calhar na creche, aí sim os pais já não encaram tão bem o papel do homem. São cuidados mais primários e aí há mesmo o estigma que tem que ser a mulher a fazer. O homem ali, já causa mais estranheza. Já estive na creche, passei e coincidiu com o meu primeiro ano aqui. Correu bem, sempre com esses olhares, mas sim. Mas encaro com tanta normalidade como no pré-escolar.

E - Que vantagens é que o homem pode trazer para o grupo de crianças?

R – Sobretudo, o que disse há bocado, o equilíbrio. Depois também acho que tem muito a ver com as características pessoais de cada um, seja um homem ou uma mulher. Tem a ver com aquilo que a pessoa pode trazer, com a calma que pode transmitir, a ansiedade que pode transmitir, com tudo o que pode trazer e isso passa tudo para as crianças. E acho que depois o grupo se vai moldar de acordo com as características das pessoas que lidam com eles. Especificamente não sei o que pode trazer de diferente. Voltamos ao que estávamos a falar à bocado, que é diferente é, explicar o porquê é mais difícil. Colocar numa palavra, não há uma expressão que consiga, pode haver mas eu não consigo utilizar. A palavra chave é equilíbrio. Nós não vamos mudar nada, acho que se conseguirmos ir entrando neste mundo, acho que as coisas podem ser vistas de um modo diferente. E ir habituando as pessoas à lide dos homens com as crianças, pode ir mudando também a sociedade. Porque à nossa

volta vemos muito, as mães é que tomam conta, os pais são para isto. Não tem que ser assim. Os pais têm que ser tão ativos como as mães. Por isso há muito aquela ideia, o bebé nasce e os pais têm dez, quinze dias para estar com a criança, as mães têm meses. Claro que vão amamentar e tudo mais, isso não está em questão. Mas o pai também é importante. Tem que se quebrar o estigma, que o bebé é só quase a mãe. É o pai também. É tão importante a mãe como o pai.

E - Então o ter o homem na educação de infância pode ser visto como um fator de promoção de uma mudança social?

R - Acho que sim. Pode ser um incentivo para que as pessoas vejam que não é esquisito um homem lidar com crianças. Não tem que ser. Principalmente pequenas, até aos 6 anos parece..., depois toda a gente gosta, mas até uma certa idade parece que é estranho. Tem que se quebrar que só as mulheres conseguem falar com crianças e manter relação com elas. Tem a ver com a pessoa e com o gostar.

E - Há alguma investigação que sugere que os homens nesta profissão, são muitas vezes empurrados/encaminhados para posições de liderança. Aqui se calhar é difícil ver isso, mas qual é a sua opinião?

R - Pois realmente aqui não consigo ver isso. Não tenho experiência que me diga que tal aconteceu. Pode fazer sentido, mas não sei.

E - A nível da sua identidade profissional, a nível de ser educador, a nível profissional, social, pessoal, como é que se sente neste momento?

R - Sinto-me muito bem. Eu vim do oitenta para o oito, estava num trabalho que detestava e que tinha que trabalhar, porque toda a gente precisa de trabalhar e estava em telecomunicações a atender ao público, porque tinha horários rotativos, porque trabalhava de noite, sábados, domingos, só aturava reclamações e porque já tinha pensado em fazer outras coisas. E quando me ligaram daqui foi a melhor coisa que me aconteceu, foi o meu euro milhões, sem dúvida. Porque estava mesmo a perder a minha sanidade mental. E desde que vim para aqui, comecei a fazer o que gosto, e entrei aqui com outra maturidade, o que me permitiu ganhar outro estofo para outras situações. Além de conseguir fazer o que gosto, deu-me disponibilidade para trabalhar nas outras coisas que gosto, consigo estar noutros sítios, fazer outras coisas. Não é aquela coisa trabalho-casa e casa-trabalho, acordo de manhã, toda a gente custa a

levantar de manhã, mas não é aquela coisa de ter que ir trabalhar. Venho trabalhar com gosto. Sei com o que posso contar, isso é muito importante. Eu funciono assim. Só consigo isto, porque trabalho numa instituição que me acolheu bem, gosto dos miúdos, gosto dos colegas. A minha realização pessoal, neste momento é total.

E - A nível do grupo profissional em que se insere, dos educadores/as de infância, sente-se incluído nesse grupo?

R – Sinto na instituição em que trabalho, de resto não tenho contacto com mais educadores/as.

E - Houve alguma experiência que contribuiu para que se sentisse como valorizado como educador?

R – Sim, a integração, o acreditar. É assim, colocar aqui uma pessoa, ter entrado sem provas dadas, terem acreditado no meu trabalho e terem mostrado confiança e ter sido bem acolhido pela minha auxiliar, pelos meus colegas, pelo ambiente que eu não estava habituado. Senti-me valorizado. Senti-me realizado.

E - Voltaria a escolher a profissão de educador?

R – Sim voltaria. Há outras coisas. Eu gosto de me sentir polivalente. Há outras coisas que me imaginaria a fazer sem problema algum, mas ser educador é com certeza uma delas.

E - Daqui para a frente quais são os projetos?

R – Enquanto me sentir bem, não gosto de dizer que vou fazer isto até à reforma. Neste momento sinto-me bem a fazer o que faço e tendo disponibilidade física e mental para fazer outras coisas que eu gosto, não tenho razão alguma para pensar sequer em mudar. Portanto neste momento estou bem como estou.

E - Há mais alguma coisa que gostaria de acrescentar sobre este tema? Que fosse importante transmitir a outros homens na área?

R – Sobre aquilo que já falámos anteriormente, que é as pessoas esquecerem os estigmas e se gostam para seguirem em frente. Realmente se gostam é uma profissão como outra qualquer e que arrisquem.

E - A entrevista está terminada. Obrigado pela sua participação e assim que possível a transcrição ser-lhe-á enviada.

Anexo P. Transcrição da entrevista ao educador Miguel (Minho)

Participante: Miguel

Data: 1 de outubro de 2015

Duração da entrevista: 33 minutos e 23 segundos

Autorização para gravação: Sim

Transcrição

Entrevistador (E) – O trabalho tem então o título que se encontra na folha de autorização “O Papel do Homem na Educação de Infância: Construção de uma identidade profissional no masculino”. A ideia é desmistificar o papel do homem na educação de infância, que pode haver e que deve haver, quais as vantagens, desvantagens e analisar o que existe na educação de infância em relação ao homem. Gostaria então que me dissesse um nome fictício para que mais facilmente possa ser identificado no decorrer da entrevista e do trabalho, de modo a manter o anonimato, seu e da instituição.

Miguel (M) – Miguel.

E - Começando por o caracterizar a si. Que idade tem?

M – 43 anos.

E - Qual foi o seu percurso académico e profissional, até chegar aqui?

M – Bom, eu tirei o curso no Instituto de Estudos da Criança, não sei precisar muito bem o ano. Terei acabado o curso por volta de 1998, talvez. Estive depois uns trabalhos com a Associação Criança, uns trabalhos de investigação. Esses trabalhos trouxeram-me aqui a esta instituição. Estava a realizar trabalho para a Dr^a Formosinho. Entretanto conheci a diretora, a diretora conheceu o meu trabalho e convidou-me para ficar cá. E cá fiquei.

E - E está aqui há quanto tempo?

M – Desde mais ou menos 2000.

E - Portanto há 15 anos.

M – Sim.

E - Segundo a diretora Genoveva me disse foi o primeiro homem a chegar aqui.

M – Como educador de infância, sim fui.

E - Esta foi a sua primeira escolha profissional?

M – Foi, foi. Eu sempre tive outra atividade paralelamente à educação de infância, ligada ao mundo da música, no entanto esta é a atividade principal.

E - Mas foi esta a primeira escolha quando terminou o ensino secundário?

M – Foi. Era esta ou música, mas entretanto medi as opções de futuro e como a música em Portugal infelizmente não dá de comer a muita gente, fiz outra opção, educação de infância, sim.

E - E o que é que o motivou a fazer esta escolha, não a decidir entre a música e a educação de infância, mas a querer esta profissão?

M – Bom, primeiro sempre gostei de crianças. Estava a planear um futuro num trabalho dinâmico, com desafios, algo que me mantivesse jovem e foi isso principalmente que me fez escolher. Também porque crianças existem muitas e as opções de emprego seriam boas, mas foram esses os principais fatores.

E - E foi influenciado por alguma situação ou alguém de família?

M – Não. Foi uma escolha que eu fiz sozinho.

E - Entrou para o curso na década de 90, como é que foram as reações dos seus familiares ou dos seus amigos?

M – Naturalíssimas.

E - Ninguém estranhou, ninguém fez nenhum comentário?

M – Não.

E - Para si o que é ser educador de infância?

M – Ser educador de infância? É uma pergunta difícil. É gostar de estar com crianças, é gostar de ser desafiado por elas. É gostar de os ver crescer de uma forma saudável e tendo em conta o seu desenvolvimento em termos globais.

T - E enquanto educador, que influência é que acha que tem na vida deles?

M – Penso que muita. Infelizmente, à medida que os anos vão passando, reparo que as crianças ficam cada vez mais tempo na instituição. E isto acaba por ser, para muitos a segunda casa, para alguns até a primeira. Isso deixa, naturalmente, marcas na criança. Encontro-as mais tarde nos ciclos e continuo a ter boa relação com elas e elas comigo.

E - Falando agora na presença do homem na educação de infância. É um número quase irrisório, segundo os dados de 2013 serão cerca de 170 em 16000. Quais as razões que atribui para este facto?

M – Acho que várias. Primeiro um estigma social, as crianças estão melhor com o género feminino, pensa-se, porque têm mais jeito, porque têm uma tendência natural, é legítimo. Mas também costumo dizer que eles também têm pai e precisam da figura masculina, para mim o ideal até seriam as equipas serem mistas, para poderem passar os dois modelos às crianças. Qual era mesmo a pergunta?

T - Quais as razões que atribui ao facto de existirem tão poucos homens?

M – Também, acredito que para muitos homens ser educador/a de infância seja problemático, porque é uma profissão associada às mulheres, não é uma profissão onde eles possam, pensaram eles, exercer a sua masculinidade, embora não tenha qualquer complexo com isso. Não sei isso são escolhas pessoais. Eu pessoalmente não me sinto mal com o que faço, mas outros poderão não ter esta opinião.

E - Mas porque é que pensa que essa opinião existe, o que se pensa no geral é que o homem...

M – Isso tem a ver com a evolução das sociedades e como é que elas evoluíram. E Portugal a educação das crianças teve entregue à figura feminina, às mães, durante muitos anos e ainda continua a estar. Agora, o papel do pai na família começa a ser mais forte, até porque as mulheres ingressaram no mundo de trabalho, têm menos tempo, tem que ser um trabalho partilhado. Acredito que o melhor para as crianças seja um trabalho partilhado, como digo, é importante eles terem um modelo masculino

e feminino e aqui no nosso contexto, eu posso oferecer isso, aqui na sala. Trabalho com uma auxiliar e têm um modelo masculino e feminino, que para mim é o ideal.

E - Portanto considera que deviam existir mais homens na educação de infância?

M – Claro.

E - Tendo em conta a sua ação em sala, acha que a relação afetiva e pedagógica se estabelece de forma diferente por ser homem?

M – Sim. O que eu tenho reparado ao longo do tempo é que as crianças ligam-se de maneira diferente a mim, à figura masculina e aos outros educadores também. É diferente. Elas estão numa instituição em que 90% são mulheres, acredito que eles tenham, construam relações diferentes positivas connosco, principalmente as meninas que têm aquela figura masculina, o pai. Creio que até se ligam mais a nós, há ali uma proximidade maior. Diria que o grupo das raparigas fica mais cativado.

E - E em relação às famílias?

M – As famílias são complicadas. Do trabalho que fazemos, eu diria que seria a parte mais complicada. Dos estigmas em relação à presença do homem na educação de infância. Porque têm determinadas expectativas e às vezes são difíceis de corresponder. E porque acho que apesar de trabalhar numa instituição que trabalha de portas abertas às famílias, o trabalho que se faz aqui com as crianças, dentro das salas, o trabalho pedagógico, ainda não é bem do conhecimento das famílias, nem é bem avaliado pelas famílias.

E - E como é que vê a presença do homem em creche?

M – Pronto, se no pré-escolar a presença do homem é por vezes difícil, olhado com alguma suspeita por parte das famílias, em creche muito mais. São idades muito, são crianças muito pequenas, é um trabalho complicado. É um trabalho difícil para o homem. Eu diria mais difícil do que o pré-escolar. Eu gosto mais de trabalhar em pré-escolar do que propriamente em creche. Gosto de trabalhar com eles de forma lúdica, embora na creche já se trabalhe muito, muito baixa. Passa-se demasiado tempo a prestar cuidados básicos às crianças, eu gosto de outro tipo de atividade. Eu pessoalmente.

E - Mas porque é que acha que na creche é mais difícil para o homem?

M – Eu não nego que o género feminino tenha uma tendência natural para isto do cuidado, da afetividade. Acho que para o homem é mais difícil cuidar de bebés. Eu pessoalmente acho.

E - Mas atribui isso a características genéticas e/ou sociais?

M – Um pouco às duas. Como lhe digo, eu trabalho na creche porque tem de ser, porque aqui trabalha-se dessa forma. Se pudesse optar, escolheria só o pré-escolar. Porque gosto de outras dinâmicas, outros desafios, que as crianças em creche ainda não estão prontas. Toda a minha formação foi para pré-escolar. Tive a minha experiência aqui, não é um trabalho nada fácil. As crianças exigem muitos, muitos cuidados, muita atenção. Eu gosto de trabalhar com crianças mais autónomas.

E - No que se refere às necessidades afetivas e sociais das crianças, acha que reage de maneira diferente por ser homem?

M – É possível. Necessidades afetivas? Vamos reagindo um pouco todos dessa forma, educador/a homem ou mulher, socorrer as crianças da maneira que sabemos. Eu terei o meu charme masculino, as outras educadoras terão o seu charme feminino, mas todos caminhamos no sentido do bem estar das crianças. Não sei se as minhas estratégias, do que as das colegas., sinto que funcionam, têm funcionado. E tiro partido de ser homem. As meninas adoram a figura masculina, mais até que os rapazes. Começam até a ser um pouco chatas de tão agarradas que ficam a nós. Porque, presumo que o pai, em algumas famílias, ainda não tenha um papel tão presente na vida dos filhos e aqui têm-me a tempo inteiro. E então aproveitam, dão cabo de mim.

E - Quais as vantagens, já falamos no facto de terem o modelo masculino e o feminino, mas na relação afetiva com elas qual será a vantagem? Será essa do colmatar a necessidade da figura masculina?

M – O facto de ser homem já é diferente. Torna as coisas diferentes. Como é que eu hei de explicar isso? Não faço ideia.

E - Vê estas diferenças como características específicas dos géneros?

M – Depende também como é que as crianças interpretam a figura masculina na sala. E, no que diz respeito à criação de laços afetivos, nunca achei grandes dificuldades em ser homem, numa sala cheia de crianças, numa profissão de mulheres.

E - Em relação ao trabalho em equipa, vê vantagens/desvantagens e facilidades/dificuldades?

M – O trabalho em equipa? Aqui trabalhamos de forma muito cooperativa, sempre foi assim, é a filosofia da casa. O trabalho sempre corre bem. No entanto, um homem nunca deixa de se sentir observado, mesmo por colegas, o que é que ele faz de diferente?; como é que faz?; Também tentamos aprender um pouco com os outros.

E - Já sentiu algum tipo de discriminação, seja positiva ou negativa?

M – Mais positiva, entre colegas mais positiva. Mas como lhe digo, aqui tendemos a criticar de forma mais construtiva. Nem sempre fazemos as coisas bem, não somos perfeitos, acho que toda a gente tem consciência disso. Mas felizmente sempre houve bom ambiente entre colaboradores e tentamos tirar partido das nossas experiências. Eu sei que faço as coisas de maneira diferente e se outro vê que está a funcionar, pega na ideia e eu faço assim também, partilhamos muito.

T - Neste momento é o Miguel mais três homens, antes era o único. Qual é a diferença que vê no trabalho com a equipa?

M – Mais positivo. Se sentia observado e avaliado, no início era bastante palpável agora, acho que com muito suor e trabalho, conseguimos mostrar a toda a gente que conseguimos fazer um trabalho bom e as pessoas respeitam-nos agora. Mais um homem é bem-vindo, são sempre muito bem recebidos. E até porque num ambiente de colaboradores fazem faltar homens, diversidade. Muitas mulheres não se entendem, precisam mesmo, a nível de trabalho de uma presença masculina, para equilibrar as coisas.

E - Há investigação e há trabalhos que sugerem que os homens na educação de infância são empurrados para os cargos de liderança e gestão. Acha que é verdade? Acha que é verdade?

M – Acho. O mesmo se aplica a mim. Eu estou cá, bom, se calhar também é por ser o mais velho, mas sou membro do conselho diretivo. Até por parte dos colegas, sinto que delegam em mim determinada função. Foi uma tendência natural, não foi nada imposto. Não sei bem explicar isso. Dou-me bem a gerir trabalho e tarefas, e atribuir tarefas aos colegas e gerir.

E - Mas admite que é uma realidade?

M – Sim é.

E - A nível pessoal e profissional, como é que se sente como educador de infância?

M – Olhe, já me senti melhor. (ri-se). Acho que é uma profissão muito desgastante, psicologicamente, fisicamente. Há vinte anos atrás era diferente, tinha mais energia, agora tenho menos energia. No entanto é um trabalho bastante desgastante. Acho que é um trabalho mal remunerado, não me estou a queixar da instituição. Estou-me a queixar de uma forma global. Sinto que fui uma pessoa com sorte, nem todos com a minha idade acabam o curso e pouco tempo depois encontram uma instituição que os acolhe e onde já estão há vinte anos e faço tenções de ficar mais alguns anos. Porque me sinto bem, gosto daquilo que faço e a instituição tem cuidado dos colaboradores. Tenho uma visão positiva da minha profissão.

E - Como é que acha que os outros à sua volta o veem?

M – Não sei. Isso é uma pergunta que seria melhor colocar a eles. Posso dizer como é que eu me esforço, posso dizer que me esforço todos os dias, para que a imagem que tenham de mim seja uma imagem positiva. Como é que eu tento fazer isso? Com trabalho, com o bem-estar com os colegas, tentando corresponder às expetativas das famílias. Dessa forma ganhando o respeito de todos.

E - Sente que se sente com as características da profissão e do grupo de educadores/as de infância a que pertence?

M – Depende. O grupo de educadores/as de infância, é um grupo com bastante diversidade. Temos educadores/as mais velhos, temos educadores/as de meia idade, educadores/as novos, pessoas com interesses diferentes. Se eu me identifico com todos? Nem por isso. Com alguns.

E - Quando saiu do curso, sentiu-se educador/a, integrado no grupo?

M – Só sabemos verdadeiramente ser educador/a quando pomos a mão nas crianças. E os cursos, não nos ensinam muito isso. Tem mais de teoria, alguma prática, mas só me senti educador depois de algum tempo a trabalhar com as crianças. E verdadeiramente ganhei responsabilidade pelo desenvolvimento das crianças. Só trabalhando é que se consegue isso.

E - Durante a sua carreira profissional, teve algum aspeto positivo ou negativo que o marcasse e o influenciasse?

M – Como aspetos mais positivos, tenho primeiro o respeito dos colegas pelo trabalho que tenho vindo a desenvolver. O respeito e a confiança do sítio onde trabalho. Também o respeito das famílias com quem trabalhei e a amizade dessas crianças, depois mais tarde quando as encontro. Estes são para os fatores mais positivos, as maiores recompensas. Como aspetos negativos, mais ligados a algum aspeto discriminatório, precisamente ao ser homem aqui. Não lhe vou dizer que todas as famílias entendem isso da mesma forma. Há muitas famílias que dizem: *Uau! Vais ficar com um educador homem, que fixe!* Outras olham com grandes receios e deixam-se tordar, deixam-se cegar por esses receios, que realmente se está a fazer um trabalho bom. Talvez os aspetos negativos estejam mais ligados a isso, quando as famílias estavam mais preocupadas com o facto de eu ser homem do que o trabalho pedagógico se estava a fazer na sala.

T - Esse receio que as famílias tiveram, atribui isso a quê?

M - Aqueles aspetos que já falei. Para determinadas famílias cuidar bem de uma criança é entregá-la a uma mãe a uma mulher, porque na cabeça delas o homem não é capaz de fazer esse trabalho. Sempre tentei pelo trabalho, mostrar o contrário e creio que temos conseguido, não só eu, mas temos conseguido ganhar respeito pelo trabalho que se faz aqui.

E - Portanto associa isso ao estigma da incapacidade do homem em lidar com as crianças?

M – Sim, é o principal. Se calhar noutros países do norte da Europa pensarão já de outra forma, mas temos que conviver com a nossa realidade.

E - Eu reforço este assunto porque há alguma investigação, nomeadamente estrangeira, que vai à nuvem da pedofilia/homossexualidade à volta dos homens na educação de infância.

M – Olhe, eu creio que existe, sempre existiu, são assuntos que têm sido ventilados, mais ventilados pela comunicação social, porque os próprios meios de informação evoluíram muito. No entanto, não acho, do que tenho sabido que seja um mundo só dos homens, há mulheres envolvidas também. No que diz respeito a maus tratos,

podemos encontrar homens e mulheres. Não creio que o facto de ser homem seja assim um fator muito decisivo para essas escolhas.

E - Nunca teve problemas relacionados com isto?

M – Não, espero nunca vir a ter. Nem consigo pensar nisso.

E - Mas acha que é uma nuvem que pode andar sobre as nossas cabeças?

M – Sim, é. Como lhe digo aqui temos uma política de portas abertas. As crianças estão permanentemente acompanhadas por vários adultos. As pessoas já nos conhecem bem, têm alguma confiança.

E - Se pudesse voltar atrás, voltaria a escolher ser educador?

M – Boa pergunta. Sim. Sim.

E - Daqui para a frente, mantém-se aqui ou tem outras perspetivas?

M – Gosto daquilo que faço, porque consigo fazê-lo bem. Apesar de ser desgastante e mal pago, etc. Mas sou uma pessoa que gosto de me envolver com outras coisas, mantenho outras atividades paralelas e sinto-me bem dessa forma. Ativo.

E - Quer acrescentar alguma coisa a este tema?

M – Não acho que está tudo.

E - A entrevista está terminada. Obrigado pela sua participação e assim que possível a transcrição ser-lhe-á enviada.

Anexo Q. Transcrição da entrevista ao educador Miguel (Lisboa)

Participante: Miguel

Data: 22 de setembro de 2015

Duração da entrevista: 1 hora, 8 minutos e 58 segundos

Autorização para gravação: Sim

Transcrição

Entrevistador (E) – O trabalho tem então o título que se encontra na folha de autorização “O Papel do Homem na Educação de Infância: Construção de uma identidade profissional no masculino”. A ideia é desmistificar o papel do homem na educação de infância, que pode haver e que deve haver, quais as vantagens, desvantagens e analisar o que existe na educação de infância em relação ao homem. Gostaria então que me dissesse um nome fictício para que mais facilmente possa ser identificado no decorrer da entrevista e do trabalho, de modo a manter o anonimato, seu e da instituição.

Miguel (M) – Pode ser Miguel.

E - Para começar então, que idade tem?

M – 35 anos.

E - Qual foi o seu percurso profissional até ao presente?

M – Então, tirei a licenciatura em educação de infância na João de Deus. Depois estive a trabalhar dois anos numa ludoteca, ou seja, não foi propriamente aquele trabalho de educador de infância. Era uma ludoteca que ia aos bairros e fazia assim um trabalho mais lúdico. Depois estive um ano parado em que fiz outras coisas fora da educação. E depois quando regressei comecei a trabalhar aqui, e estou aqui até agora, mais ou menos há nove anos.

E - Portanto formou-se em que ano?

M – 2003.

E - E esse ano que esteve parado foi por escolha pessoal?

M – Sim, foi por escolha pessoal.

E - Em relação à profissão foi a sua primeira escolha?

M – Foi uma das primeiras escolhas. Tinha esta e tinha fisioterapia e depois escolhi educação de infância. Entrei nas duas e optei pela educação de infância.

E - Porquê? Qual foi a motivação que o quis seguir esta profissão?

M – Entre essas duas a escolha foi assim um bocado ó calhas. Agora a motivação para a educação de infância, não teve haver assim, com ninguém da minha família, porque não há ninguém na minha família. Apenas fiz duas coisas, um estágio na Maria Ulrich, que era um estágio antes do curso, ou seja, antes de se escolher um curso eles davam a possibilidade de fazer um estágio. Fiz esse estágio com uma amiga minha que também estava a pensar ir para o curso, aliás isto até foi um ano antes de entrar. E esse estágio era um estágio de observação e fez-me compreender melhor o que era a profissão, e que era uma coisa que gostava. Para além disso eu estava na área de ciências, portanto os meus amigos todos foi tudo para engenharias químicas, biológicas, não sei quê, não sei que mais. E eu não quero engenharias, eu não quero cenas de... pronto coisas desse género, queria uma coisa diferente, com contornos diferentes. É daí que vem a educação de infância.

E - Em termos das reações dos seus amigos e familiares, como foram?

M – Familiares, foram normais. Nunca me questionaram: *vais para isso?*

E - Nunca estranharam?

M – Não, nunca. Depois reação que tenho, assim de pessoas menos conhecidas é, quando digo que sou educador de infância, respondem «Ah! Que Giro!».

E - E teve alguma experiência anterior com crianças?

M – Sim. E isso também ajudou. Fiz colónias de férias, fiz aqueles programas da junta de freguesia, a Praia campo.

E - Já sentiu algum tipo de discriminação negativa e/ou positiva na sua vida profissional?

M – Discriminação, assim muito clara ou muito evidente não. Há sempre uma ou outra situação, em que, se pode ferir ali aquela questão que está relacionada com o facto de ser homem. Mas nunca senti assim nenhuma.

E - Mas nunca ouviu comentários negativos.

M – Não. Esse tipo de discriminação não.

E - Portanto foi sempre bem aceite?

M – Sim, sempre, sempre.

E - Na investigação há vários casos, em que os homens, devido à pressão social e ao facto de serem únicos no meio das mulheres, são empurrados para funções de liderança. Portanto para funções mais diferenciadas. Sentiu isso? Já sente? O que é que acha sobre isso?

M – Eu sinto uma coisa que acho que é evidente mas, neste caso é por ser homem, noutras situações podia ser por outra razão qualquer. Que é, como sou homem e há poucos estou mais em destaque, mais em evidência. O que é que isso faz? Com que estejam mais atentos ao meu trabalho. Ou seja há uma pequena pressão de... Sabemos que temos os olhos mais postos em nós, não é? Ou aquela coisa de que , se é homem deve ser muito bom, deve ser um grande educador.

E - Mas acha que isso é pensamento das mulheres ou dos homens? Ou é indiferente?

M - Neste caso é das mulheres porque é as que há. Isto para dizer, que lá por ser um dos poucos, não quer dizer que seja o suprasumo. Não sou melhor que as mulheres.

E - Sente que as pessoas com quem trabalha, e que estão hierarquicamente acima de si, o veem dessa forma?

M – Neste momento não, porque também já trabalho aqui há bastante tempo e as pessoas já me conhecem, sabem quem é que eu sou e já conhecem o meu trabalho.

E - Isso será um pensamento inicial quando se começa a trabalhar?

M – Inicial ou por exemplo aqui no nosso meio, e noutros sítios que sabem que há e fazem esse tipo de julgamento.

E - Em relação, ao facto de existirem poucos homens, os últimos dados disponíveis apontam para 0,8% de homens na educação de infância, cerca de 170 em 16331. Quais são as razões que atribui a este facto?

M – Não sei, provavelmente (*pensativo*) estará um pouco relacionado com o papel do homem na educação, não na parte escolar, mas da familiar. Ainda aquela ideia de que a educação é para as mulheres e elas é que tratam disso. Outra das razões terá mesmo a ver com a própria profissão. Pelo facto de não ter um grande destaque, uma coisa é eu dizer que sou engenheiro químico outra coisa é eu dizer sou educador/a de infância, o peso social é diferente. Se pensarmos no homem numa perspetiva de chefe de família, se calhar isso tem algum peso. E esse peso, e mais também a própria carreira, não ser uma carreira por aí além de aliciante, de progressão e remuneração e de coisas para fazer. Atribuo a isso. Às vezes a um nível mais social, têm vergonha.

E - E considera que deveriam haver mais homens na educação de infância?

M – Sinceramente, nunca pensei muito sobre isso. Acho que as pessoas devem escolher aquilo que gostam e querem, sem qualquer tipo de ... Deveriam haver mais mulheres a conduzir autocarros, mais mulheres taxistas...

E - Esta pergunta vem no sentido de em muitas instituições, as próprias mulheres dizerem que deveriam haver mais homens na educação de infância.

M – Se se colocasse a pergunta de outra maneira: É importante para as crianças terem referências de ambos os sexos? Isso claro. Acho que sim. É uma questão de modelos.

E - Na sua perspetiva, a relação afetiva e pedagógica que se estabelece com as crianças é diferente pelo facto ser homem?

M – Não sei que nunca fui mulher (ri-se). Não sei, eu acho que é diferente, porque eu sou homem e ela é mulher. É diferente não na quantidade de afeto, mas é diferente na forma. É a mesma coisa que a forma como uma mãe dá ou um pai dá afeto. São diferentes, não quer dizer que seja mais ou menos, são apenas diferentes. A forma é que é diferente.

E - Acha que a afetividade, ou seja o mimo que as crianças pedem, nota diferenças entre si e uma mulher, por exemplo a auxiliar da sala?

M – Ai já pode haver várias interpretações em relação a isso. Eu se calhar também dou mais valor a isso pelo contexto em que trabalho. Isso depende do que as crianças têm em casa em termos de modelo de afetividade e quem são as pessoas que dão

afeto. Se for uma família monoparental masculina ou feminina pode haver diferenças em quem a criança vai tentar/procurar esse afeto.

E - Portanto acha que vai tentar colmatar a lacuna de quem lhe falta em casa.

M – Sim, e aí podem não se dirigir a mim para dar afeto. Dirigirem-se à figura feminina, por haver algum tipo de proximidade com a figura feminina. Mas isso são situações específicas de cada criança, e forma e na figura em que podem procurar o afeto. Agora no que me diz respeito, eu dou “mimo” sempre que acho que devo dar, da mesma forma que a minha colega o dá.

E - Tem exemplos reais neste grupo disso?

M – Sim, por exemplo, uma criança que os pais se estão a separar, não sei como é que ela está a viver essa situação, mas está a passar por ela. Pronto, os pais estão se a separar. Está a haver aquela situação de rutura, em que está um bocadinho na casa da mãe e um bocadinho na casa do pai. A criança está um bocadinho fragilizada. Não me está a procurar a mim, não consigo quase ... consigo interagir com ela, mas na parte do mimo, está fechada, envergonhada, há certo tipo de coisas que não quer fazer comigo, mas com a minha colega faz tudo. Neste caso específico eu interpreto esta atitude como sendo mesmo, não só a relação, mas pela facto de eu ser homem e ela mulher.

E - E acha que nessa situação, se fossem duas mulheres isso não aconteceria?

M – Provavelmente não.

E - Em relação ao seu contacto com as famílias? Como é que funcionou?

M – Nunca tive situações em que senti que estivesse a ser discriminado. Mas depois nas questões práticas, depois os pais têm mais facilidade em falar com a minha colega por ser mulher, ou os pais homens mais facilidade em falar comigo. Mas nunca senti nada, nenhum constrangimento. Nada que eu sentisse que não podia fazer isto ou aquilo por ser homem. E nós não trabalhamos sozinhos, e não tenho problema em que determinados assuntos em que seja a minha colega a fazer, que eu próprio acho que ela tem mais competência ou vai conseguir um melhor resultado. Mas ainda nem penso, no facto de ser homem, mas mais pela relação estabelecida e de competência.

E - Em relação aos pais homens, acha que vêm mais à instituição por haver um homem cá presente?

M – Normalmente é ao contrário, vêm mais as mães por terem cá um educador homem (ri-se).

E - A minha questão é se o facto de existir um homem nesta instituição, como disse que os pais homens por vezes têm mais facilidade em falar com um homem, será este um fator facilitador para os pais homens?

M – Pode funcionar. Às vezes funciona. Não que venham cá mais, mas em certos momentos, que às vezes são um pouco constrangedores para o pai homem, por exemplo quando convidamos para o dia do pai, às vezes o facto de saberem que eu estou lá, que há um educador homem, põe um bocadinho mais à vontade nas coisas que eles fazem. Claro que os homens não são todos iguais, ninguém é igual. Mas quando no jardim de infância se pensam naquelas coisas, vamos por os pais a cantar ou a fazer qualquer coisa, há muitos pais que pensam: *Não tenho paciência para isto; não quero ir para lá fazer figuras*. Se calhar o facto de eu estar lá ajuda, e talvez também na equipa ajude a perceber outra perspetiva.

E - Em relação, à presença do homem enquanto educador/a/homem em creche, qual é a sua perspetiva?

M – Eu não tenho nenhuma experiência em creche, aliás só de estágio. Nunca trabalhei em creche, mas acredito que possa ser mais complicado de aceitar, ou mais constrangimentos das partes das famílias, em deixar as crianças com um educador homem. Mas não tenho grande noção.

E - Mas a que é que atribui esse constrangimento? Qual será a diferença em entregar um filho a um educador homem na creche ou no jardim de infância?

M – Eu acho que isso tem a ver com a segurança dos pais. Regra geral, os pais, quando é o princípio de porém os filhos numa instituição, num berçário ou creche estão mais inseguros. Se calhar o facto de ser homem pode mais um motivo de insegurança. Por exemplo se for berçário, pelos cuidados, pelo medo, se calhar nunca deixaram sequer o bebé com um familiar e agora vão deixá-lo ali e ainda por cima com um homem.

E - Mas acha que isso se deve à incapacidade do homem em lidar com essas situações?

M – Não, não. Acho que isso é tudo infundamentado. Mas acredito que possa haver. Eu também sou pai, também tenho amigos com filhos e às vezes, quando os ouço a falar, também faço aquele contraponto o que os pais pensam, como é que hei de explicar. As mães é que percebem de levar o filho à escola, os pais normalmente não percebem disso.

E - Porquê?

M – Porque se calhar se demitem desse papel. Não querem ter esse papel ou não estão para aí virados.

E - E acha que deviam estar mais?

M – Claro, acho que sim. Deviam estar em pé de igualdade e deviam estar os dois dentro do assunto. Pegando nessa pergunta, é se calhar tudo isto e o facto de não estar por dentro disto, o desconhecimento e a insegurança, que pelo facto ser homem, uma coisa é mais única pode levar a desconforto ainda maior. E a diferença entre a creche e o jardim de infância, é que se calhar, se já tiver vindo de creche, quando chega ao jardim de infância os pais já não estão tão inseguros e estão à vontade em deixar o filho.

E - Em termos da presença do homem, seja como educador ou auxiliar, relativamente à presença feminina, quais são as vantagens ou desvantagens que acha que existem?

M – Eu nunca pensei nisso para ser sincero. Eu acredito que todos somos diferentes. Acredito que seja como já tínhamos falado. Há especificidades de cada criança ou grupo em que a presença de um homem pode funcionar melhor.

E - Consegue dar-me um exemplo?

M – Se eu tiver numa sala, só com rapazes de 4/5 anos que só querem é jogar à bola, e lutas e carros, se calhar eu como homem, se calhar consigo agarrar melhor nisso, do que uma mulher.

E - Por exemplo no seu grupo, já que tem mais rapazes do que raparigas. Nota que isso pode ser um fator importante?

M – Sim, pode. Lá está, tem a ver com as idades. Noto que os rapazes mais velhos, identificam-se mais comigo ou procuram-me mais para coisas que sabem que eu faço mais com eles e aí funciona como uma vantagem.

E - Para que é que os rapazes o procuram mais?

M – coisas de construir, carros, mas tento fazer um bocadinho de tudo para não serem só coisas de rapazes. Mas é normal, há coisas que nos dão mais prazer do que outras.

E - Indo agora às questões da identidade profissional, o que é para si, ser educador/a de infância?

M – É responder às necessidades das crianças e das famílias.

E - Mas acha que em todos os contexto ou neste em que trabalha?

M – Neste contexto a grande diferença, embora ache que deva ser assim em todo o lado, neste contexto concreto, apostamos muito e trabalhamos muito a questão da família. Mas acho que é isso.

E - E acha que o facto de ser homem, neste contexto mais desfavorecido seja benéfico?

M – Sim acho que tem grandes vantagens. Por exemplo na relação com os pais homens. E na questão dessas especificadas das crianças, por vezes de famílias mais destruturadas e que não têm referências masculinas ou que a referências masculina é negativa e nesse caso acho que é uma vantagem. E também um bocadinho de modelo masculino, embora também ache redutor restringir o meu papel de educador a um modelo masculino.

E - Agora uma pergunta mais pessoal. As crianças por vezes chamam mãe às educadoras, já lhe chamaram pai a si?

M – Já sim, por vezes acontece.

E - Como é que sente, sendo educador no meio de mulheres, a nível pessoal, social e profissional?

M – É complicado. (ri-se). É engraçado, é uma coisa que por vezes penso sobre isso, mais do que ser homem na profissão, que vejo com normalidade, a questão de um homem a trabalhar n meio de mulheres às vezes é muito complicado. Também já tirei o curso no meio de mulheres e o tempo todo que trabalhei sempre no meio de mulheres. É complicado, mas ... é um desafio como outro qualquer. Mas é complicado

por vezes nas diferenças entre homens e mulheres, por exemplo na forma de estar e de fazer as coisas e de se relacionarem. (ri-se).

E - Enquanto homem, não falando em relação às crianças mas em relação ao grupo de adultos com quem trabalha, qual é a grande diferença. O que é que acha que os homens podem trazer de benéfico a um grupo só de mulheres?

M – Acho que são as diferenças que comumente se atribuem a homens e a mulheres. Aquela que eu vejo como sendo mais evidente é que as mulheres têm uma grande capacidade de fazer muita coisa ao mesmo tempo, e estão sempre a trabalhar e a fazer, e está a fazer aquilo e está a fazer outra coisa. Os homens por seu lado gostam mais de fazer uma coisa de cada vez, mas quando estão a fazer aquilo, estão a refletir um bocadinho mais e fazer as coisas não com aquela rapidez, mas aproveitando melhor o que estão a fazer. Eu, enquanto educador, tenho vindo a ganhar algumas competências da mulher (ri-se) de fazer várias coisas ao mesmo tempo, mas às vezes sinto que tenho de: *esperem lá, uma de cada vez, é isto é aquilo*. Porque há situações que são caóticas e um homem lá no meio, ou fecha a boca ou dá um berro e vamos começar de novo uma de cada vez, mas pronto.

E - Vem referido em alguns sítios que o homem traz alguma descontração e pragmatismo às relações. Concorda?

M – Plenamente, sim.

E - Mas não associa isso à educação de infância?

M – Eu associo isso a uma diferença entre homens e mulheres, mas também acho que está relacionado com os pré-conceitos que a mulher, mesmo não tirando um curso, sabe estar com crianças. Um homem só tirando um curso é que sabe estar com crianças. Isto dá também uma legitimidade à mulher para dizer tudo aquilo que ela quiser acerca da educação de quem quer que seja, associado isso ao papel tradicional da mulher na sociedade. Isto às vezes cria um bocadinho de ruído.

E - Por exemplo numa reunião, em que é o único homem, sente-se de algum modo evidenciado ou de alguma forma menosprezado? Alguma situação que já o tenha constrangido?

M – Pode haver questões pedagógicas, e há outras que têm mais relacionado com a sensibilidade em relação aos problemas e aí a minha pode ser diferente. Isso pode

estar relacionado com o facto de serem mais mulheres, e aí posso ter uma opinião diferente, mas dou o meu contributo que é meu. Mas nunca fui discriminado nem menosprezado.

E - Neste momento sente-se pertencente ao grupo de Educadores de Infância?

M – Não tenho razões para não me sentir não pertencente a esse grupo.

E - Não querendo voltar a insistir neste ponto, teve alguma experiência negativa na sua experiência profissional?

M – Acho que há uma questão que é pertinente nos que diz respeito, e também sinto isso pelo contexto em que trabalho, que é a questão das coisas mais íntimas, da higiene, por exemplo ficar sozinho com uma criança, ir à casa de banho com uma criança, esse tipo de coisas. Assistimos muitas vezes a casos desses, a crianças que são abusadas, e geralmente são sempre por homens. Para mim enquanto homem, num contexto em que há pouco homens, cada vez que sai um caso ou se sabe alguma coisa é um homem, abala um bocado e isso deixa-me a pensar. Por vezes penso bem na minha forma de fazer as coisas, tendo isso em mente. Por exemplo, uma coisa mais íntima que envolva despir a criança, para ver alguma coisa ou assim, se puder faço isso acompanhado, que deve ser uma prática que deve ser corrente, ou peço a alguma colega para o fazer. Não é que não o faça, se tiver que o fazer faço, não vou deixar a criança por isso. Mas se tiver essa oportunidade faço isso. Já tive por exemplo situação de colónia de férias, passamos quatro dias e quatro noites e dormimos no mesmo quarto que eles. Já tive uma situação em que disseram: *Tu ficas com os rapazes e não sei quem fica com as raparigas*. Mas fico com os rapazes porquê?

E - Depois da notícia de algum incidente desses de abuso que saia nas notícias, nota que há algum retrocesso na relação por parte das famílias?

[Pede para não gravar esta resposta pelo exemplo que dá]

E - Acha que enquanto homens vamos viver sempre com essa “nuvem” sobre as nossas cabeças?

M – Sim, sempre. Mas é uma “nuvem” que devemos tentar dissipar com atitudes que, e não só nós homens mas todos os/as educadores/as, devemos ter para nos

defendermos enquanto profissionais. Por exemplo, não estarmos sozinhos numa sala com as crianças.

E - Também há casos de abusos por mulheres, não tão divulgados nem tantos, acha que se fossem estes a maioria haveria esta nuvem também sobre as mulheres?

M – A diferença aí é a quantidade. A questão é que o facto de serem tão pouco homens que existirem quatro ou cinco casos é muito.

E - Há alguma literatura que referência o facto de alguns homens, enquanto educadores, serem vítimas de comentários discriminatórios. Alguns chegam mesmo a fazer referência a situações em que os homens são apelidados de “não naturais”. Referindo que o facto de existirem cada vez mais homens na educação de infância, pode vir alterar, nas atuais crianças, os papéis sociais atribuídos a ambos os géneros. Já foi vítima desses comentários?

M – Sim, isso sim. Já tive referências dessas. De pais. Por exemplo: *quando soube que ia ser um educador pensei que fosse assim ou assado, mas pronto até é normal*. Os pré-conceitos devem ser desmitificados com transparência rapidamente. Eu também ponho a questão ao contrário. As mulheres educadoras são todas normais? Essa questão às vezes é também, quanto mais se fala mais elas existem. É com naturalidade e com a relação que as coisas se dissipam.

E - Há alguns autores que fazem referência ao *trabalhar sem mãos*, relativamente ao toque, utilizando esta estratégia para fugir aos preconceitos relacionados com a pedofilia. Como se sente em relação a isto?

M – Isso faz-me um bocado de confusão, quer dizer, não consigo, se uma criança me vem dar um abraço, não consigo ter o pensamento de *espera lá*, um passou-bem. São coisas muito naturais. Outras questões em que já se pode pensar, relativamente por exemplo aos cuidados já podemos ter outra atitude, por exemplo na questão da autonomia, - *puxa as cuecas para cima* - , trabalhando também a autonomia. Mas nós aqui temos crianças, e cada vez temos crianças mais pequenas, menos autónomas e que também pelo meio são menos estimuladas, às vezes há aqui crianças [no jardim de infância] que são crianças de creche a todos os níveis. Precisam de mais afeto, de toque é impossível não o dar.

E - Caso voltasse atrás, a sua escolha profissional seria a mesma?

M – (hesita) Sim seria. Eu hesitei na resposta porque há muitas outras coisas que eu gosto de fazer noutras áreas. Este foi um caminho que foi surgindo e construindo. Não quer isto dizer que goste mais de uma ou de outras. Eu tenho amigos que foram para as engenharias e outros cursos, uns estão melhor, outros estão pior, outros mudaram de área e eu estou aqui. Eu nunca penso muito na generalidade. Por exemplo em termos de carreira, não vai muito para além disto se quiser continuar como educador/a em sala. Depois há uma questão relativamente ao físico, e que por exemplo os meus amigos não compreendem. Nós quando chegamos a casa estamos muito cansados. E se calhar eu quando tiver 45 anos por exemplo já não vou ter a mesma capacidade física, mas não penso abandonar a profissão. Mas creio que por esses constrangimentos mudam-se as formas de estar e de pensar.

E - Sente-se profissionalmente realizado?

M – Não.

E - O que é que lhe falta? Para onde é que quer ir?

M – Acho que faltam meios e condições para se desfrutar da nossa profissão e da educação. Principalmente nesta área, em que o tempo é o mais importante para podermos estar a aprender, estarmos sem timings. Já há muita burocracia, muito toque de caixa que já fora daquilo que eu acho que deveria ser e nesse sentido não me sinto realizado.

E - Quais são os seus projetos futuros?

M – Para já não tenho. Vou ficar com crianças ainda mais uns bons anos e depois logo vejo. Se pensasse muito em projetos futuros, não seria educador. Não me vejo até ao fim dos meus dias com crianças, até porque começam a existir limitações físicas. Mas não sei o que vou fazer.

E - Deseja acrescentar alguma coisa à entrevista?

M – A única coisa que eu posso dizer é que se uma pessoa gosta de uma coisa e lhe parece bem, fazer essa coisa, então deve fazê-la, sem pensar em mais nada. É tão simples quanto isso. Deve ser visto como uma coisa normal. Quando escolhi esta profissão, não pensei que iria derrubar os preconceitos e as tradições, apenas me via nesta profissão. O que falávamos antes em relação às referências, nós homens não temos em sala, referências masculinas e acho que isso poderia ajudar. Porque,

falando em coisas práticas, em relação por exemplo ao cantar e dançar, nem todos os homens se sentem à vontade para isso. E podem-se sentir minorizados em relação a isso, e se calhar com referências isso fica dissipado, porque, lá está nem todas as mulheres gostam de dançar ou cantar. É relativizar as coisas com um modelo.

E - A entrevista está terminada. Obrigado pela sua participação e assim que possível a transcrição ser-lhe-á enviada.

Anexo R. Transcrição da entrevista à diretora Genoveva

Participante: Genoveva

Data: 1 de outubro de 2015

Duração da entrevista: 1 hora, 24 minutos e 18 segundos

Autorização para gravação: Sim

Transcrição

Entrevistador (E) – O trabalho tem então o título que se encontra na folha de autorização “O Papel do Homem na Educação de Infância: Construção de uma identidade profissional no masculino”. A ideia é desmistificar o papel do homem na educação de infância, que pode haver e que deve haver, quais as vantagens, desvantagens e analisar o que existe na educação de infância em relação ao homem.

Genoveva (G) – Principalmente na creche.

E – Sim. Não me vou focar especificamente na creche, mas sim é um dos aspetos mais contraditórios. Gostaria então que me dissesse um nome fictício para que mais facilmente possa ser identificado no decorrer da entrevista e do trabalho, de modo a manter o anonimato, seu e da instituição.

G – Pode ser Genoveva.

E – Desde já agradeço a sua disponibilidade para me receber e a sua resposta tão célere. Cheguei até à vossa instituição através de um artigo de uma revista, que estava disponível na internet.

G – Sim, nessa altura estávamos a celebrar os 50 anos da instituição. O senhor veio cá para fazer uma reportagem da instituição e depois apercebeu-se que realmente tínhamos vários homens a trabalhar com as crianças. E depois fez uma reportagem sobre isso.

E – Foi exatamente esse ponto que me chamou à atenção e me fez vir cá. Não se encontram tantos homens a trabalhar juntos, em nenhuma outra instituição, dentro destas idades. Mesmo os outros educadores que tenho entrevistado, não acreditam quando digo que tem tantos homens a trabalhar com crianças.

E – Qual foi o seu percurso académico, até chegar a esta posição?

G – Fiz o curso de educadora de infância, terminei em, já com três anos na, atual, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, no Porto em 1974. E naquela altura dávamo-nos ao luxo de ainda não termos acabado o curso e já termos local de trabalho, toda a gente. Aliás eu já fiz o estágio final para o local onde fui trabalhar. E não fui especial, erámos todas assim. Depois, e sempre a trabalhar, fiz o curso de Teologia, no Porto. Depois tive a sorte, de participar em encontros internacionais que também alargam os horizontes. Depois tive a sorte de em 84/85, a 20 de agosto de 1984 ir para o Canadá e regressar a 31 de agosto de 1985. Estive numa escola, que visava, muito interessante, muito interessante. No fundo pretendia que as pessoas se conhecessem através da atividade física, de maneira a que pudessem equilibrar as suas energias, foi extremamente interessante. E estávamos, nós, este grupo intensivo internacional, portanto, eu não conhecia ninguém, conhecemo-nos todos lá, eramos apenas três europeus. O resto eram todos canadianos, americanos e africanos, eramos cerca de 30 para este curso. Mas depois participávamos nos cursos dos outros colegas, por exemplo, havia cursos para paramédicos, sempre a aprender. Aliás, já nessa altura era aprender através da experiência, aprendizagem ativa, embora não se falasse nisso. Sempre no sentido de através da atividade física, chegar ao conhecimento próprio, detetar no corpo sinais de cansaço e de recuperação, para viver com energia equilibrada, foi extremamente interessante. [. . .] E foi uma aprendizagem de simplicidade, não se sabia quem era o catedrático ou o aluno, todos nos tratávamos pelo nome, foi uma aprendizagem de simplicidade. [. . .] Depois fazíamos a atividade e refletíamos com o professor, depois de termos refletido com os colegas. Aproveitei para conhecer o Canadá e os Estados Unidos. Trabalhei em casas de pessoas portuguesas. [Descrição do tempo vivido no Canadá]

Fiz então esse ano, que foi uma experiência fabulosa. Depois, ah! Eu tinha exercido educação de infância até essa altura, depois vim e comecei a trabalhar com adolescentes noutras áreas, nomeadamente num colégio em Lisboa, a dar aulas de Religião e Moral, trabalhei lá cinco anos. Gostei imenso, de me sentir anónima na cidade, sem ser como aqui. Lá era uma maravilha, estava a viver junto ao Parque Eduardo Sétimo e dava as minhas voltas, e ninguém se metia comigo, que ninguém me conhecia. Também é uma maneira de ser diferente. Mas gostei muito de Lisboa. Depois estive um ano a trabalhar em Braga, num lar de mães solteiras, foi uma

experiencia interessante e diferente, estavam as mães com os filhos, também havia uma creche aberta ao exterior. Mas só estive um ano e depois despediram-me. Aquela gente, tudo mães solteiras, gente especial, estavam sempre metidas em casa e eu achava que elas tinham que sair, os meninos sim, estavam lá na creche ou pré-escolar, mas elas deviam trabalhar fora para se prepararem para a inserção na sociedade. Isto não era muito de acordo com as orientações da instituição e depois ao final de um ano despediram-me, mas foi uma experiência fabulosa. E vim então para o Minho, para esta instituição, já não sei em que ano, mas sei que já estou aqui há vinte e tal anos. Como vinha para trabalhar numa instituição que na altura era mais pequena, que só tinha pré-escolar e um bocadinho de ATL, pensei para mim: tenho de me atualizar sobre o ponto de vista da pedagogia, e foi então quando fiz a licenciatura na Universidade do Minho e fiz o mestrado. Depois mais tarde, tive uma bolsa de estudo e fiz uma pós-graduação na Universidade do Porto, em Economia e Gestão, foi fabuloso. Tive que fazer um relatório, não se chamava tese, sob orientação de um professor, que vinha de Lisboa, aliás os nossos professores vinham quase todos de Lisboa, eramos um curso especial. Um professor muito à frente, e eu achava que tinha um trabalho mais ou menos, e ele disse: *Vai rasgar isto tudo, vai começar do fim para o princípio, vai mesmo defender uma tese. Vai elaborar um projeto, que depois permita alguém pegar nele e aplicá-lo.* Aquilo foi para mim muito complicado, mas abençoado professor exigente. Isso possibilitou-me estar aqui mais atualizada, sob o ponto de vista pedagógico e não só, foi então que, aliás a minha orientadora de mestrado, na Universidade do Minho, foi a professora Júlia Formosinho, muito rigorosa, também do ponto de vista pedagógico muito à frente, que ela era o coração da Associação Criança, pioneiros sob o ponto de vista pedagógico em Braga, e talvez no país, mas não conheço o suficiente para dizer isso. E portanto, foi quando eu achei, que havia aqui a necessidade de fazermos uma revolução a nível pedagógico e como, em casa de ferreiro espeto de pau, eu se falasse aqui, não adiantava nada, vieram mesmo professores da Universidade do Minho, a professora Júlia, a professora Dalila e outros professores. Que estiveram aqui a fazer formação em contexto, aliás tinha sido esse o meu tema de mestrado em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância. Eles deram aqui um apoio enorme, ajudou a implementarmos aqui o modelo curricular High-Scope, e em articulação com pedagogia de projeto, ajudaram imenso a instituição. E a partir daí não quisemos parar. Foi assim que o Miguel veio para cá, um educador muito conceituado na Universidade do Minho. E a Universidade do Minho,

achou que uma das primeiras ferramentas que as educadoras precisavam era realmente as ferramentas informáticas, precisavam de trabalhar com computadores.

E – Só havia mulheres nessa altura?

G – Sim, só havia mulheres. Veio então o Miguel com essa finalidade. O Miguel andava cá, um fabuloso educador de infância, muito interessado e muito interessante como pessoa, fabulosa. Como não estava a receber, fizemos-lhe um contrato de trabalho. E o Miguel a seguir ficou. Era educador de infância e a seguir ficou como educador. Foi o primeiro. Ui! Aqui na cidade, muitos preconceitos, mesmo de famílias: *Então não são educadoras?* No princípio houve assim um bocadinho de reação, e internamente também um bocadinho. Só durante algum tempo. Porque, internamente, ele era uma jóia no meio disto tudo. Era o único homem, o resto tudo mulheres. E para os meninos, gostavam muito dele, não só por ser novidade, mas pelo tipo de pessoa que o Miguel era e é. E homem estabelecia com meninos e meninas. Não sei quem é que andava mais atrás dele, se eram os meninos se as meninas. Muito positiva, como vai ter a sorte de o conhecer. Ele é cem por cento, disponível, faz parte do conselho diretivo. Eu vou adiantando as coisas.

E – Não há problema nenhum, há coisas que já estão respondidas.

G – O Miguel estava cá, homem excelente, ao princípio reação, fabuloso. Em sociedade somos homens e mulheres. É uma sociedade muito mais equilibrada. Os adultos, as adultas também andavam um bocadinho atrás do Miguel, queriam estar com ele, porque era o único homem. Depois pensava interiormente, quando precisarmos de alguém, não de ser homens. Realmente o Miguel está sozinho, é excelente, precisamos de mais homens. Hoje o meu gosto é que todas as equipas fossem mistas, sinceramente. Passados uns anos, tivemos a sorte de termos aí um auxiliar, um rapaz, com muita categoria, rapaz. Era também, toda a gente, os adultos, as meninas, os meninos, não sei quem procurava mais. E quisemos, ah! E nessa altura já tínhamos creche. Ele tinha vindo para trabalhar no ATL. Fez um trabalho exemplar. O Miguel também esteve a trabalhar um tempo no ATL. Entretanto esse auxiliar, esteve a trabalhar no ATL e nessa altura o ATL passou por uma grande crise. Eu queria pô-lo a trabalhar na creche e veio uma ordem, portanto não somos uma instituição independente, temos sede em Lisboa, com vários equipamentos. Portanto veio-me de sede indicações, que eu pensava que tinham sido indicações da segurança social, que não era permitido termos um homem na creche. Bem, eu tive de

engolir em seco, mas pensei: Um homem não muda as fraldas, um pai não faz isso. Em que é que diferente. Nem precisaria de fazer isso, mas por que é que não havia de o fazer. Eu tive a sorte, há mutos anos, ter tido um pai e uma mãe os melhores do mundo, quer dizer, tinha seis filhos. Ao domingo de manhã, a mãe ficava a fazer o almoço e o pai sai com os seis filhos. Naquela altura era muito mal visto, era maricas, um homem, um pai que desse colo aos filhos, aquilo Deus me livre. A minha mãe muitas vezes dizia: Ó homem, não podes ir para ai, que os vizinhos vão-te ver e vão-te chamar nomes, vão-te chamar maricas. E o pai dizia: Não quero saber, eu sou o pai. E nós delirantes. Nós somos três, três rapazes e três raparigas. E agora somos três velhos e três velhas. Eu sou a mais nova das raparigas, mas tenho um irmão que é o mais novo em absoluto. E disputávamos sempre e realmente ele é que tinha razão. Mas diariamente, ele adormecia num joelho do pai e eu no outro. Ele ia primeiro, e eu ia logo atrás e dizia ao pai: Eu também sou sua. O pai ria-se e eu sentava-me no colo do pai. Portanto os dois mais novos adormecíamos. Portanto pai para mim é isto. Eu? Custou-me muito não poder ficar com o auxiliar, mas ele não queria ficar vinculado ao ATL, e como o ATL estava tremido, saiu, com muita pena minha. Passado algum tempo, estive cá a técnica da segurança social, que acompanhava a instituição e disse: Ah! Vocês têm homens a trabalhar na educação de infância e na creche, que interessante. E eu pensei: Isto não é uma questão da segurança social, é uma questão interna, espera que eu hei de vos dizer. E então a partir daí, à medida que fomos precisando, admitir primeiro auxiliares homens, que como os grupos começam na creche e acompanham as equipas, em princípio. Chegou a altura de termos um auxiliar na creche. Foi quando, a segurança social também se admirou, o trabalho era fabuloso, era complementar. E a partir daí as educadoras diziam: Se um dia precisar de substituir a minha auxiliar, ponha-me um homem (ri-se). E hoje se pudesse só tínhamos equipas mistas. Depois passado, alguns anos, foi preciso, substituir uma educadora de infância e já tínhamos aqui o currículo, vêm sempre muitos currículos e o que era de auxiliares homens ou educadores homens, eu punha os currículos de lado. Bem precisamos de educadores, eu imediatamente contactei, foi o Rui, que estava por aqui, a fazer um trabalho que ele não gostava. Já tinha boas informações sobre ele. E foi mesmo, de uma semana para a outra. Excelente. Foi muito bom para o Miguel, que passou a ter um colega educador homem. Foi muito bom para o grupo. A auxiliar desse grupo ficou muito contente, porque trabalhava com um homem. No grupo, houve pais que reagiram muito na altura: Então eu entreguei o meu filho a uma

educadora e agora? E eu sempre disse: Não desculpe, entregou o filho à instituição e a instituição vai fazendo aquilo que lhe parece ser melhor na gestão dos recursos humanos. E em sociedade somos homem e mulher, também os senhores são marido e mulher, portanto o normal é ser uma equipa mista, e sempre que tenhamos oportunidade aqui será assim. Ainda hesitaram: Olhe aqui vai ser assim, se aceitar a nossa orientação, será se não quiser... Passado algum tempo, claro, todos aceitaram, meninos e meninas, não sei quem se relaciona melhor. Ora a trabalhar, as equipas são rotativas ora na creche ora no pré-escolar. Neste momento temos na creche um auxiliar. O Miguel agora já está no pré-escolar, mas esteve estes três anos no pré-escolar. No pré-escolar temos então o João, o Rui e o Miguel. Mas temos mais, não a tempo inteiro, temos vários [nomeia-os] são seis, a dar xadrez ao pré-escolar, só aos que querem, apoio nas refeições da creche. Trabalham no ATL e completam o seu horário de trabalho, dando apoio na creche.

E – Portanto a tempo inteiro tem quatro homens na educação de infância, dois educadores e dois auxiliares.

G – Sim, acho que é isso. Acho que não perco nenhum. Sim mas todos os outros trabalham com a creche e/ou pré-escolar, seja para lhes completar o horário ou para dar apoio. Repito se alguém quiser sair, não que queira que alguém saia, seja na creche e no pré-escolar, se alguém sair e tiver de ser substituído, meto sempre homens. No ATL fazemos sempre isso, embora a percentagem seja muito mais elevada. Ainda estes dias, um grupo do ATL me dizia: Nós precisamos de outro auxiliar. E lhes disse: Arranjem-me um rapaz jeitoso, entre aspas, e nós metemos um auxiliar. Não queremos mais mulheres. É uma casa de muita mulher, homens, misto.

E – Falando nessa vontade de ter mais homens, que características atribui aos homens, que cá tem ou escolhe, que os fazem ser adequados para trabalharem aqui?

G – Acho que são pessoas normais. Também acho que uma mulher tem características especiais. É preciso ter um gosto especial e uma vocação para trabalhar com crianças e jovens, isso acho. Agora que é apaixonante trabalhar na educação, acho mesmo, por isso é que vou fazer 70 anos e continuo a trabalhar com crianças. Faço questão de os acompanhar. Temos os transportes do ATL, e faço questão de ir a uma escola para trazer os meninos Porque preciso de estar no terrenos, não é só estar aqui. Com os grupos da creche e pré-escolar. As crianças, eu conheço-as mais ou menos todas pelo nome. E temos cerca de 240 crianças em ATL.

Voltando aos homens, o pai é homem, tenho três irmãos, devo muito aos meus irmãos e às minhas irmãs. Sempre gostei de conviver com homens em sociedade, quer dizer os grupos mistos são muito mais equilibrados. Nós mulheres temos um psicologia um bocadinho complicado para o corte, digo que fez o outro, se não fez vai fazer. As relações só de mulheres são muito complicadas. E os homens descomplicam tudo. E quando os grupo são mistos, são realmente mais equilibrados. Os homens têm outros assuntos, outros pontos de vista que no fundo são complementares. E simplificam muito as relações, ui, aquilo que às vezes parece um imbróglio, um problema com as mulheres, Deus me acuda, está um homem e isto afinal é assim, são mais objetivos. A mulher é mais emotiva e mais emocional, se calhar menos racional. Claro que as duas coisas são importantes. A pessoa humana é emoção e razão, são importantes as duas coisas. O homem também é emoção mas é um pouco mais razão. Ajuda a equilibrar. As relações são muito mais simples. Não é por acaso que no princípio, aquilo que parecia um Deus me acuda, um homem, as auxiliares e as educadoras diziam: Gosto tanto de trabalhar com um educador/professor homem. Aqui não distinguimos professor e educador/a, são todos educadores. No ATL temos quatro auxiliares homens e uma mulher e ela diz: Gosto muito de trabalhar convosco. E depois brincando diz: Eu mando e vocês fazem. E eles riem-se e dizem: Quem manda somos nós, mas ela acha que manda, deixa-a estar contente. Colaboram muito bem, têm pontos de vista complementares. Ai a auxiliar ajudar a pôr em prática, mas eles ajudam a organizar, a pensar as coisas com mais lógica. Não ser tão complicado. São pontos de vista complementares. Na sociedade, assim está, somos homens e mulheres, completamo-nos. Bem quando fiz o curso de educadores, educadora de infância, eram só mulheres, a escola dizia-se Escola de Educadoras de Infância. Quando fiz a licenciatura tínhamos dois educadores homens, todas as raparigas andavam atrás deles. E temos casais já formados aqui, dois auxiliares homens que já se casaram com duas educadores e continuam aqui, são famílias. Muito boas relações. Até o senhor que trata do jardim é homem. As mulheres têm que saber estar com homens e vice-versa. E os homens ajudam a que as mulheres não sejam tão complicadas.

E – Então vê essa relação de complementaridade como a vantagem de ter homens na instituição?

G – Sem dúvida nenhuma. Não foi a brincar, quando me disseram que queriam mais um auxiliar, eu disse arranjam-me um rapaz jeitoso que nós contratamos. Não quero contratar mais mulheres, é mulher a mais neste sítio.

E – Falamos até aqui numa relação entre a equipa. Com as crianças, quais são as vantagens que vê?

G – Ai está, do ponto de vista complementar. Eu reporto-me à experiência de família. Claro que na altura, quando eu era criança, eu tinha uma preferência pelo meu pai, porque o meu pai, os papéis estavam invertidos ali, mas completavam-se perfeitamente o meu pai e a minha mãe. O meu pai era co coração, incapaz de nos dizer não, era extremamente carinhoso, a minha mãe era mais a razão. E portanto os dois se completavam. Reportando aos meus tempos de criança, até me lembro de ter feito uma tentativa de com facilidade, que o meu pai me ia conceder determinada coisa, porque ele não tinha coragem de dizer que não, e nós em crianças percebemos, mas estragou-me tudo. Fui pedir ao pai e pensei: *vou ficar bem-sucedida*, e ele disse: *Não. Isso é com a tua mãe*. Pronto e fui pedir à mãe, já convencida que não ia conseguir nada e a minha mãe perguntou-me se já tinha ido perguntar ao pai, e eu disse que sim. E depois a minha mãe disse-me que era a prática regular. E depois quando estávamos na refeição, falamos disso. E os meus irmãos souberam todos do meu segredo, por isso nunca mais. Portanto tudo era conversado à mesa. E aí também vi a complementaridade, na altura não, mas agora sim. Mas também não compreendia, porque é que nós as três que eram raparigas tínhamos que arrumar os nossos quartos e os dos nossos irmãos e dizia: *Mas ó mãe, porque é que eles não arrumam o quarto deles*. [Mãe:] *Não isso não para os homens, isso é para vocês*. Como cozinhar. Nós as raparigas tínhamos uma semana cada uma para cozinhar e os rapazes não. As coisas na minha mãe as coisas eram muito lógicas. O meu pai não, era de maior abertura. E portanto na altura confesso que tinha um fraquinho pelo meu pai. Depois quando me tornei adulta e estudei psicologia, pensei: *Benditos pais!* E hoje digo pai e mãe, homem e mulher. É o equilíbrio. Há muito mais equilíbrio. AS duas coisas se completam. Já não sei a que propósito estou a dizer isto...

E – Por causa da relação com as crianças. Já vimos as vantagens com a equipa. Agora era para perceber as vantagens para as crianças.

G – Como uma família equilibrada é serena e educa naturalmente. Uma equipa equilibrada, homem e mulher está serena, está realizada. Educa naturalmente. Tanto

estão com um auxiliar homem como mulher, como com um educador homem ou mulher. É tudo muito natural. Sinto que o ideal seria homem e mulher. E ainda para mais, nos tempos de hoje, com a crise familiar que se vive, não questiono, é muito bom aqui poder terem, meninos e meninas, identificarem-se com o homem. Acho que é extremamente positivo. Não sei que anda mais atrás deles, se as meninas se os meninos. Todos. As meninas preferencialmente, mas os rapazes também. É o modelo do pai e da mãe, do homem e da mulher, e gostam muito. Têm trazido um equilíbrio enorme à nossa ação educativa, enquanto equipa e na relação com as crianças. Mesmo quando é acampamentos, vão homens e mulheres. Quando fazem o 9º ano, passam uma semana em Taizé, e vão homens e mulheres. Agora têm uma atividade a nível nacional, os mais crescidos do ATL, vão homens e mulheres. Para qualquer situação vão homens e mulheres. Quer no pré-escolar, quer na creche e então no ATL muito mais e corre tudo muito bem.

E – Vê desvantagens?

G – Nenhuma. Nenhuma. No misto, no homem e na mulher, no equilíbrio? Nenhuma. Só vejo vantagens. Não estou a ser parcial, acho que estou a ser imparcial, há outro equilíbrio. Há outra estabilidade emocional. Onde há equilíbrio, serenidade, bem-estar, tornar-se um ambiente mais educativo, mais sereno, mais natural.

E – Posso então fazer uma inferência desta conversa, que tivemos, que a sua conceção do equilíbrio homem-mulher, e o facto de querer homens na instituição, está relacionado com o exemplo do seu pai e da sua família?

G – Por ventura. Nunca tinha pensado nisso, mas agora a falar nisso, calma aí, que se calhar isso tem verdade. Nunca tinha relacionado. Realmente nos grupos em que tenho estado a trabalhar, portanto, parcerias que se estabelecem confesso que não acho muita piada ser só mulheres. É aquele tipo de conversa, comprou aquele fato, porque se veste daquela maneira. Quando estão homens não há este tipo de conversas. Há conversas sobre os assuntos que estamos a tratar, sobre questões da sociedade, questões da política, é outra coisa. Gosto mais de trabalhar ou estudar com grupos mistos. Acho que há outro equilíbrio. Há de dizer. *Mas afinal fez-se freira. Onde há só mulheres.*

E – Não digo isso assim, mas estranhei numa ordem religiosa, ser uma instituição com um grande número de homens.

G – Sim mas engraçado. O diretor do colégio do Porto é homem, trabalhamos muito com colaboradores, porque nós freiras somos um ser em extinção. Também temos homens. Aqui temos um conselho diretivo, essencial, não há nenhuma cabeça iluminada, nós completamo-nos uns aos outros. Já há muito anos que temos um conselho diretivo que integra, a coordenadora do 3º ciclo, por acaso mulher, outra mulher que coordena o 2º ciclo, outra mulher, caramba tanta mulher, outra mulher que coordena o 1º ciclo, um homem que coordena o pré-escolar, um homem que coordena a equipa de pastoral e temos um representante dos auxiliares, que só não é homem por motivos de horário, durante muito tempo foi um homem. Portanto somos uma equipa mista. Era impensável não termos um conselho diretivo para refletir tudo. Eu sou incapaz de tomar uma decisão, claro que a última decisão é minha, mas sou incapaz, tudo aquilo que é considerado importante e que levo para a reunião, e os outros membros também trazem para a reunião, de tomar uma decisão contra a opinião do conselho diretivo. Não há nenhuma cabeça iluminada. Sou eu que tenho que tomar a decisão, mesmo quando são desagradáveis, cabe-me a mim, tem que haver que tome decisões e isso eu assumo, mas sempre de acordo com a opinião do conselho diretivo. Também reunimos regularmente as diferentes equipas. E em tudo somos equipas mistas. Investimos muito, muito na formação e como estamos, é rara a semana, e ainda não começamos porque estamos em fase de adaptações, mas brevemente, começaremos em iniciar o plano de formação. E aproveito para pedir uma opinião ou dar alguma informação que se for necessário.

E – Voltando um bocadinho atrás, há pouco quando disse que o Miguel veio para cá trabalhar, foi o primeiro e que houve algumas reações não tão boas. Gostava de perceber que tipos de reações existiram. Exemplos disso. Se houve também com os que vieram a seguir.

G – Mesmo dos homens, são ainda mais sectários que as mulheres.

E – Homens, pais?

G – Sim, sim. Do grupo isso desvaneceu-se num instante, porque começaram a relacionar-se e muito bem, e as crianças também muito bem. Mas as primeiras reações . . . As inscrições são muito cedo e só em Julho é que as famílias sabem a constituição das equipas e nesse momento é que as famílias ficam a saber: [as famílias] *Como é que se chama? Miguel? É um homem?* [diretora Genoveva] *Sim é um homem.* [as famílias] *que tipo de homem é?* [diretora Genoveva] *É um homem. O*

senhor também é pai [as famílias] Não sei o que me parece, o meu filho com um homem. Mas é mesmo um homem? No sentido, não é maricas? (sussurra). As reações eram mais dos pais. As mães diziam: Ah! É um homem, ai que engraçado não sabia. Mas isto era nos princípios, depois vinham-me dizer: gosto muito que o meu filho tenha um educador homem. Todos. E hoje já não se questiona. Bem, não é bem assim, o Rui entrou há dois anos, veio substituir uma educadora, entrou em outubro, não interessa a história: [as famílias]: como é que se chama? Rui? Um homem? Mas quê é um educador de infância? Há tão pouco em Portugal... [diretora Genoveva]: E este é dos raros felizmente. Nós já cá temos o Miguel, e temos tantos homens a trabalhar, auxiliares e professores é tão bom. [as famílias]: Ah tá bem. Vou fazer-lhe um voto de confiança. [diretora Genoveva]: Entregou à casa tem que confiar. Agora é: Gosto muito do Rui. As crianças felizmente não são assim, nós adultos somos muito mais complicados, mais discriminatórios, mais sectários, mais preconceitos. Os meninos naturalmente aceitam. O Miguel dá colo às crianças, o Rui e os outros dão colo às crianças. Aliás sentimos que até nos mais crescidos são muito carentes. Passam demasiadas horas na instituição. As crianças são muito carentes, mesmo os crescidos, precisam muito do toque, do beijo, do toque físico. Alguns chamam pai e mãe. Não gosto. Aliás, quando despertei para a fé e comecei a chamar pai a Deus, tive alguma dificuldade porque pai para mim era o meu e não havia outro como ele. E mãe não havia mãe como a minha. E os/as educadores/as chamam pai e mãe aos pais das crianças, em vez de senhor ou senhora. No princípio soava-me mal Pai e mãe são os nossos, não há amigos como eles. Eles dão as vidas pelos filhos.

E – O que é acha que, na relação com as crianças, difere entre homens e mulheres?

G – Acho que interagem em espaços de atividades não estruturadas, do apoio ao estudo, no tempo das atividades mais lúdicas, acho que interagem mais com os miúdos, os rapazes normalmente gostam é de uma bola e temos os homens a jogar à bola. Acho que interagem mais com os miúdos nas atividades, as mulheres são mais dadas à conversa. Acho que os homens se inserem mais nas atividades dos miúdos. No ATL os homens são uma mais-valia, de longe. As mulheres têm uma atitude mais passiva e eles mais de interagir. Que é uma coisa que as crianças gostam muito.

E – A entrevista está terminada. Obrigado pela sua participação e assim que possível a transcrição ser-lhe-á enviada.

Anexo S. Transcrição da entrevista à educadora Rita

Participante: Rita

Data: 11 de setembro de 2015

Duração da entrevista: 20 minutos e 52 segundos

Autorização para gravação: Sim

Transcrição

Entrevistador (E) – O trabalho tem então o título que se encontra na folha de autorização “O Papel do Homem na Educação de Infância: Construção de uma identidade profissional no masculino”. A ideia é desmistificar o papel do homem na educação de infância, que pode haver e que deve haver, quais as vantagens, desvantagens e analisar o que existe na educação de infância em relação ao homem. Gostaria então que me dissesse um nome fictício para que mais facilmente possa ser identificado no decorrer da entrevista e do trabalho, de modo a manter o anonimato, seu e da instituição.

Rita (R) – Rita

E – Que idade tem? Pode ser dentro destas categorias, se não quiser dizer a idade.

R – Mais de 40

E – Qual é a sua formação?

R – Tirei o bacharelato em educação de infância, depois conclui com a licenciatura. Agora estou a terminar o mestrado.

E – Qual foi o seu percurso profissional até ao presente?

R – Portanto, acabei o curso em 1986. Desde então trabalhei em diversas respostas sociais, nomeadamente em contexto de creche, pré-escolar e A.T.L.. Tanto em instituições privadas como em IPSS's. De momento, estou aqui, nesta instituição social numa sala de creche com crianças de dois anos.

E – Acha que os homens e mulheres têm ou devem ter os mesmos papéis na sociedade?

R - Devem ter pelo menos as mesmas oportunidades de os desempenhar.

E - E em casa?

R - Também

E - O que acha sobre a presença de Homens na Educação (no geral)?

R – a presença do homem na educação de infância é fundamental para que possa haver um equilíbrio dessa mesma educação. Deve existir na educação, como em qualquer outro polo da vida social, diversidade de géneros, tal como de estrato social e cultural. Quanto maior a diversidade maior a riqueza. A educação não deve ser hermética nem discriminatória.

E - Acha que deveriam existir mais homens no papel de docente?

R - Sem dúvida alguma.

E - Que contributo acha que podem trazer?

R – Têm outra forma de ver a vida, outra abordagem das questões, dos problemas. É uma questão de enriquecimento de interesses e opções.

E - Que desvantagens em relação ao sexo feminino?

R - Nenhuma mesmo.

E - Especificamente na educação de infância, o número de profissionais é muito diminuto. Ao que acha que isto se deve?

R – Principalmente por preconceito. Durante séculos, razões de ordem social e cultural atribuíram o papel “cuidador” às mulheres. Pode também ser devido aos baixos salários inferiores em relação a outras profissões.

E - Acha que deveriam existir mais homens na EI?

R - Sem dúvida.

E – Porquê?

R - Porque é fundamental o papel do homem na educação. É claro que de uma maneira geral há características próprias inerentes a cada género que são importantes e devem existir, e é bom que as crianças possam presenciar e conviver com elas não só em casa, mas também na escola. Porque será enriquecedor, assertivo e holístico.

E - Acha que em termos da relação com as crianças é diferente o facto de o/a educador/a ser homem ou mulher?

R - Poderá ser ou não. Diferente será com certeza porque somos todos diferentes, logo criamos relações diferentes, consoante as nossas sensibilidades, preferências e maneiras de estar na vida. Mas diferente não significa pior.

E - E em relação às famílias?

R – Acho que é igual. Acho que se pode justificar pela mesma razão.

E - O que acha da presença do Educador Homem em contexto de creche?

R - Acho importante e positivo, desde que seja idóneo e responsável, tanto faz ser homem ou mulher.

E - Acha que o educador Homem consegue dar resposta às necessidades afetivas das crianças?

R - Claro que sim

E - Porquê?

R - Porque ambos têm a mesma capacidade e disponibilidade para se dar e “amar”.

E - Em relação à sua experiência profissional, já trabalhou com educadores homens?

R – Infelizmente não. Só estagiários ou professores de outros graus de ensino.

E - Qual a sua opinião do seu trabalho? Notou diferenças?

R – Excelente, não tenho nada a apontar. Não notei qualquer diferença entre ser homem ou mulher.

E - Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?

R – Acho que é importante dizer que se os homens podem amar os filhos e ser excelentes pais, se tiverem vocação e vontade serão com certeza poderão ser excelentes educadores.

E - A entrevista está terminada. Obrigado pela sua participação e assim que possível a transcrição ser-lhe-á enviada.

Anexo T. Transcrição da entrevista ao auxiliar João

Participante: João

Data: 1 de outubro de 2015

Duração da entrevista: 16 minutos e 52 segundos

Autorização para gravação: Sim

Transcrição

Entrevistador (E) – O trabalho tem então o título que se encontra na folha de autorização “O Papel do Homem na Educação de Infância: Construção de uma identidade profissional no masculino”. A ideia é desmistificar o papel do homem na educação de infância, que pode haver e que deve haver, quais as vantagens, desvantagens e analisar o que existe na educação de infância em relação ao homem. Gostaria então que me dissesse um nome fictício para que mais facilmente possa ser identificado no decorrer da entrevista e do trabalho, de modo a manter o anonimato, seu e da instituição.

João (J) – Pode ser João.

E – Que idade tem João?

J – 22.

E – Qual foi o seu percurso profissional e académico até chegar aqui?

J – Fiz o décimo segundo ano, curso de informática de gestão, um curso profissional. Depois sai, não tinha nada, conhecia gente que trabalhava aqui dentro, não na instituição, mas contratados para fazer obras e assim. Disseram que na altura estavam a precisar e pessoal, passei por cá, para falar com a diretora Genoveva. Na altura entrou outro funcionário e eu fui trabalhar para uma fábrica. Depois estava com problemas na fábrica e já tinha trabalho garantido noutro sitio, e ela ligou-me a dizer que queria falar comigo e disse-me que uma funcionária se ia embora e que me queria aqui a trabalhar. Logo a partir desse momento aceitei.

E – Está nesta instituição há quanto tempo?

J – Faz dois anos em dezembro.

E – Portanto esta escolha não a primeira. O que é que o levou a aceitar?

J – O trabalho em si. Era diferente. Estava preso dentro de um sítio e sempre metido ali, era com máquinas que trabalhava e gostava muito daquilo que fazia. Mas estava sempre ali naquele sítio fechado e aqui tenho mais mobilidade. Falo com mais gente, do que no outro sítio.

E – Mas está num ambiente, que nem toda as pessoas conseguem. O que é que o faz/fez querer este contexto, trabalhar com crianças?

J – Não sei, as expressões deles, o modo de ser deles, conhecer mais gente.

E – Já gostava de trabalhar com crianças antes?

J – Já, não tinha experiência profissional nisso, mas no meu tempo de infância, fui criado com a minha avó, eu e o resto dos netos todos e ajudávamos no que fosse preciso. E gostava daquilo.

E – Como é que reagiram as pessoas à sua volta, família, amigos, quando tomou esta decisão?

J – Alguns disseram que arranjei um trabalho de malandros, que não se fazia nada. Depois, passadas duas, três semanas continuavam a dizer isso e eu respondia-lhes: *Eu troco com vocês, uma semana, não tenho problemas só para vocês verem. E depois vejo as vossas reações.*

E – Portanto os seus amigos estranharam esta opção?

J – Sim amigos e familiares.

E – Mas ouviu algum comentário negativo, problema?

J – Não, não. Só me disseram para estimar este trabalho: *Estima-o porque tão cedo, outro como esse não arranjas.*

E – O que significa para si trabalhar com estas crianças, ser auxiliar, estar aqui todos os dias? Que influência acha que tem sobre elas?

J – Não vou dizer ser pai ou mãe, porque isso é quase insubstituível, mas chega a ser um irmão para eles, uma pessoa muito chegada a eles, porque estamos com eles muito tempo de segunda a sexta, das 9h às 19h. É o dia completo com eles.

E – Vê-se como um irmão mais velho é isso?

J – Sim, exatamente.

E – E acha que tem influência na vida delas?

J – Muito. Porque se nós dizemos alguma coisa, eles captam tudo e tentam-nos sempre imitar, sempre.

E – Portanto considera-se um modelo?

J – Sim. Não só a mim, à educadora também e aos outros funcionários também. Aos mais velhos vêm como modelos.

E – E tenta atuar em conformidade com isso?

J – Claro. Sim. A pensar naquilo que faço e digo.

E – Sabemos que homens na educação de infância há poucos. Os/as educadores/as são cerca de 170 em 16000. Auxiliares, acredito que o número seja muito inferior, apesar de não ter dados nesse sentido. Qual a razão que atribui a este facto?

J – Não sei. Acho que isso é um estigma da sociedade. Estou a falar não só de agora, porque os tempos são... não são os tempos, mas as pessoas que são diferentes, as mentalidades são diferentes. Já não se preocupam tanto de ser homem ou mulher se o trabalho for bem feito. Mas antigamente nós sabíamos que a mulher ficava em casa e o homem ia trabalhar, e a mulher é que criava as crianças. E acho que essa parte ficou indo, até, não vou dizer aos meus pais, porque eles ainda são do antigamente, mas a tias pouco mais velhas que eu. Acho que a partir de uma certa idade, já se começa a ter outro tipo de mentalidade.

E – Mas o seus amigos estranharam, não foi?

J – Sim estranharam, mas aceitaram.

E – Portanto atribui este facto [de haver poucos homens na educação de infância] a razões de tradição?

J – Sim.

E – E acha que deviam haver mais homens neste contexto?

J – Acho que isso não tem problema. Tanto seja homem ou mulher, acho que não problema. É certo que, no meu ponto de vista, é preciso um homem ou mais do que um, para meter respeito no meio de muitas mulheres (ri-se). Acho que se o trabalho for bem feito não há problema nenhum.

E – Mas acha que os homens trazem algumas vantagens para a educação de infância?

J – Nos mais pequenos não vou dizer que não faz falta, faz, para fazer o papel de pai. Mas nos maiores já tivemos, eu não, mas já houve gente que já teve problemas com alunos de ATL maiores, em que foi preciso homens para os segurar, porque as mulheres não conseguiam e ainda estiveram para ser agredidas, aí foram precisos homens.

E – Portanto um elemento com maior capacidade física. Mas a nível da educação de infância, dos 0 aos 6, acha que faz diferença ter um homem ou uma mulher?

J – Não, do meu ponto de vista, não faz diferença.

E – E qual a sua opinião em relação a se devem existir mais homens ou mais mulheres? Ou isso é irrelevante?

J – É irrelevante. Não vejo grande diferença entre os dois.

E – Portanto acha que não grandes diferenças entre ter um homem ou uma mulher numa sala de JI. Acha que não há vantagens significativas?

J – Sim, acho que é indiferente.

E – O facto de ser um homem na sala e ter uma educadora, portanto ter os dois géneros na sala, acha que a nível da relação com as crianças, esta se estabelece da mesma forma sendo homem ou mulher?

J – Acho que é igual, não vejo grandes diferenças. Os miúdos tanto vão falar comigo como com a educadora.

E – Portanto acha que as crianças também não reagem de forma diferente, por o João a dizer alguma coisa, ou a educadora?

J – Às vezes, eu digo uma coisa, por exemplo, lá fora no pátio ou no salão [acolhimento] de manhã eles gostam de trazer um brinquedo de casa, para além de nós termos “carradas” de brinquedos e lá fora terem as estruturas, e no salão terem muito brinquedos também, eles tentam sempre: *Posso ir buscar o meu brinquedo*. Não, não podes, temos aqui os brinquedos, chegam e sobram. Mas a educadora às vezes deixa. Contrariamo-nos em algumas ordens. Eu não gosto, ela se gosta, chegando eu, mando arrumar e acabou. E acho que eles compreendem e se perguntarem: *Mas a educadora deixou*. Agora quem está aqui sou eu, portanto eu mando arrumar isso.

E – Mas “obedecem” melhor ao João ou à educadora?

J – É igual. Ela tem mais pulso neles. Ela está com eles desde o 1 ano, eu só entrei aos 3 anos. Têm mais respeito a ela, mas obedecem aquilo que eu mando também.

E – Mas atribui isso ao facto de estar com eles há menos tempo ou ao facto de ser homem?

J – Não, ao facto de estar com eles há menos tempos.

E – Já sentiu algum tipo de discriminação ou favorecimento, discriminação positiva ou negativa, por parte de pais, famílias, crianças, colegas?

J – Não, nunca senti isso.

E – Nunca houve comentários negativos, sempre o aceitaram bem?

J – Sim, sempre.

E – Já que já percebemos que as crianças não diferem entre si e a educadora, como é que acha que o resto da equipa o vê?

J – Vêm como um profissional, uma pessoa que está aqui para trabalhar em prol dos miúdos, a seguir em prol da casa, qualquer coisa que seja precisa estou pronto para ajudar. Seja para ajudar para as salas de 1 anos, lá para trás, qualquer coisa.

E – A diretora Genoveva tem uma preferência por ter homens na casa, alegando que traz equilíbrio à instituição e às crianças. Concorde com esse seu ponto de vista?

J – Eu acho que sim. Mas também muitos homens, na maioria, é melhor que ter muitas mulheres. Por exemplo, a minha mãe trabalha numa confeção, são dezenas de funcionárias e aquilo é uma barulheira enorme. Eu trabalhei numa fábrica e eramos vinte e qualquer coisa, só tínhamos três ou quatro mulheres e de vez em quando havia umas arrelias, mas era muito raro e dois minutos depois aquilo passava, e sabemos que com as mulheres não é assim.

E – Houve algum aspeto positivo ou negativo, que o tenha marcado nestes dois anos, em que trabalha aqui como auxiliar? Que possa ter influenciado a sua forma de estar?

J – O ser mais atencioso, eu tinha muito pouca paciência, para aquilo que me diziam. E mesmo hoje, posso ficar um bocado chateado, mas dois/três minutos passa-me ao lado. Mas antes não, ficava a matutar naquilo e ninguém me podia dizer nada, que eu passava-me logo da cabeça. Mas hoje não.

E – Mas houve alguma situação que influenciasse isso?

J – O lidar com eles e ver que eu que estava errado, e tinha de ter mais calma no que fazia e dizia. Não houve uma situação específica. Mas um conjunto de fatores de ter

de lidar com eles. Sabemos que eles chegarem aqui, se estiver aqui a falar consigo, eles vão dizer *Ó João! Ó João! Ó João!* Enquanto eu não olhar para ele. Antes eu: *Calma que eu estou...* Agora não, agora digo: *Calma que estou aqui, espera um bocadinho.*

E – Portanto aprendeu a lidar com eles. Calculo então que sintam bem a trabalhar aqui. O que é que na sua experiência, contribui para isso, para se integrar bem e sentir bem aqui?

J – Tudo. Os miúdos. O pessoal, é pessoal espetacular. Os miúdos são muito fixes, se bem que uns tentam abusar mais do que outros, penso que será sempre assim. Tudo.

E – Se pudesse voltar atrás e pudesse escolher. Voltaria a escolher aceitar o convite da diretora Genoveva?

J – Sim.

E – E daqui para a frente, quais são as perspetivas?

J – É ficar aqui.

E – Mais alguma coisa que queira acrescentar a este tema?

J – Não, acho que está tudo.

E – A entrevista está terminada. Obrigado pela sua participação e assim que possível a transcrição ser-lhe-á enviada.

Anexo U. Transcrição da entrevista à diretora Elsa

Participante: Elsa

Data: 10 de setembro de 2015

Duração da entrevista: 15 minutos e 24 segundos

Autorização para gravação: Sim

Transcrição

Entrevistador (EN) – O trabalho tem então o título que se encontra na folha de autorização “O Papel do Homem na Educação de Infância: Construção de uma identidade profissional no masculino”. A ideia é desmistificar o papel do homem na educação de infância, que pode haver e que deve haver, quais as vantagens, desvantagens e analisar o que existe na educação de infância em relação ao homem. Gostaria então que me dissesse um nome fictício para que mais facilmente possa ser identificado no decorrer da entrevista e do trabalho, de modo a manter o anonimato, seu e da instituição.

Elsa (E) – Elsa

EN - Que idade tem?

E – mais de 40

EN – Pode-me fazer um breve resumo do seu percurso académico e profissional?

E – Bem deixa-me ver. Iniciei o meu percurso profissional como auxiliar de educação em 1990 numa creche. Em 1996 entrei nesta instituição como auxiliar de educação num lar para crianças, num bairro de Lisboa, onde permaneci como Auxiliar de Educação e depois como estagiária do curso de educadores de infância até julho de 2000. Em setembro de 2000, iniciei o meu percurso de educadora de infância, mantendo-me na creche até julho de 2007. Entre setembro 2007 até julho 2010 fui educadora de infância em jardim de infância em Lisboa, dentro da mesma instituição. Em setembro de 2010, fui promovida a diretora para outro espaço, onde me mantive até julho de 2013. Em setembro desse ano, fui para outro estabelecimento como

diretora até julho de 2014 quando este encerrou definitivamente. Este ano, portanto setembro de 2014 vim para aqui como diretora.

EN – Acha que homens e mulheres têm/devem ter os mesmos papéis a sociedade?

E - Por questões culturais, tanto o homem como a mulher acabam por ter papéis diferenciados na sociedade, sendo que ambos os papeis se complementam e não poderão funcionar em pleno sem estarem lado a lado.

EN – E em casa?

E - Por muito que a mulher lute, os papéis são sempre diferentes, no entanto o homem está cada vez mais presente e ativo no seu papel de educador.

EN – O que acha sobre a presença de Homens na Educação (no geral)?

E - A presença do homem na educação é tão importante como o da mulher. Ambos têm papéis fundamentais no desenvolvimento da criança.

EN – Acha que deveriam existir mais homens no papel de docente?

E - Sim

EN – Que contributos acham que podem trazer? Que desvantagens em relação ao sexo feminino?

E - Não vejo desvantagens, pois ambos se complementam. Cada vez mais, temos famílias monoparentais em que muitas vezes não existe sequer a figura do homem. O educador homem poderá ser também uma mais-valia nestas situações.

EN – Especificamente na educação de infância, o número de profissionais é muito diminuto. Ao que acha que isto se deve?

E - Ainda existe muito a ideia de que o curso de educador de infância é um curso para mulheres. Isto é um fator cultural, que aos poucos tem vindo a ser desmontado. Já temos alguns educadores homens, mas ainda é preciso mais.

EN - Portanto acha que deveriam existir mais homens na EI?

E - Com toda a certeza

EN – Acha que em termos da relação com as crianças é diferente, pelo facto de o educador/a ser homem e/ou mulher?

E - Não vejo diferença.

EN – Porquê?

E - As relações são criadas através dos afetos. Os Educadores se não tiverem capacidade de estabelecer relações de afeto, não conseguem de todo criar relação com nenhuma criança, seja homem ou mulher.

EN – E em relação às famílias?

E - Aqui têm que existir muita comunicação, um grande trabalho de relação de confiança e de afeto. Porque tal como já referi anteriormente, passa por questões culturais que têm que ser muito bem trabalhadas e desmontadas.

EN – O que acha da presença do Educador Homem em contexto de creche?

E - Tem a mesma função e importância que Educadora mulher.

EN – Acha que o educador Homem consegue dar resposta às necessidades afetivas das crianças?

E - Como já referi anteriormente, se o Educador homem ou mulher não tiverem capacidade de estabelecer relações afetivas com as crianças, não conseguirão fazer mais nada.

EN – Em relação à sua experiência profissional, já trabalhou com educadores homens?

E – Sim, com mais do que um.

EN – Qual a sua opinião do seu trabalho? Notou diferenças? Quais?

E - As diferenças existem porque o ser humano não é igual. Os educadores com quem trabalhei mostraram ser organizados, criativos, talvez mais receosos de impor regras.

EN – Relativamente à sua experiência como diretora de estabelecimento, têm algumas reservas em relação à contratação de educadores do sexo masculino?

E - Não tenho nenhum receio. O principal é serem profissionais competentes

EN – Já o fez?

E - Não. As contratações não passam por mim, mas sim pelos recursos humanos. Apenas faço a entrevista de seleção dos possíveis candidatos para o lugar.

EN - Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?

E - Não

EN – A entrevista está terminada. Obrigado pela sua participação e assim que possível a transcrição ser-lhe-á enviada.

Anexo V. Transcrição da entrevista à educadora Joana

Participante: Joana

Data: 10 de setembro de 2015

Duração da entrevista: 13 minutos e 56 segundos

Autorização para gravação: Sim

Transcrição

Entrevistador (E) – O trabalho tem então o título que se encontra na folha de autorização “O Papel do Homem na Educação de Infância: Construção de uma identidade profissional no masculino”. A ideia é desmistificar o papel do homem na educação de infância, que pode haver e que deve haver, quais as vantagens, desvantagens e analisar o que existe na educação de infância em relação ao homem. Gostaria então que me dissesse um nome fictício para que mais facilmente possa ser identificado no decorrer da entrevista e do trabalho, de modo a manter o anonimato, seu e da instituição.

Joana (J) – Pode ser Joana.

E – Que idade tem?

J – Entre 31 e 35.

E – Qual foi a sua formação académica?

J – Tirei a minha licenciatura em educação de infância na escola superior de educadores de infância Maria Ulrich.

E – Como foi o seu percurso profissional?

J – Comecei a trabalhar no ano de 2005/2006 num colégio privado, depois no ano seguinte mudei para outro e a seguir para esta instituição, mas lá em cima na Estrela. Este ano vim para aqui porque o outro fechou. Estive sempre em contexto de creche, este é o primeiro ano em JI.

E - Acha que homens e mulheres têm ou devem ter os mesmos papéis a sociedade?

J - Sim, desde que tenham especialização para tal! Embora concorde que também existem profissões para as quais os homens têm mais "jeito" e as mulheres mais sensibilidade.

E - E em casa?

J - Em casa, homens e mulheres devem ter os mesmos direitos e deveres. Embora se possam estipular tarefas, de acordo com a facilidade/ apetência de cada um. Mas penso que o esforço individual de cada pessoa, apesar das dificuldades que possa ter, lhe permite conseguir atingir os seus objetivos e esta "disposição para" é comum a ambos os géneros.

E - O que acha sobre a presença de Homens na Educação (no geral)?

J - Acho que têm todas as capacidades para serem bons professores/educadores. Considero fundamental a presença dos mesmos durante a vida de uma criança/jovem/adulto.

E - Acha que deveriam existir mais homens no papel de docente?

J - Acho que o importante não é o género, mas a qualidade dos profissionais. A escolha dos homens neste papel não deveria estar condicionada por estigmas da sociedade.

E - Que contributos acha que podem trazer? Que desvantagens em relação ao sexo feminino?

J - Acho que o homem pode ter uma postura de maior autoridade e respeito. Por um lado pode ser bom para manter a disciplina, mas por outro pode dificultar na parte do relacionamento de confiança com as crianças. O desenvolvimento de uma criança é feito de avanços e retrocessos e a criança procura a mãe (mulher) nos retrocessos (mimos, quando se magoa, quando está com receio,...) e procura o pai (homem) nos avanços (brincadeiras, novos desafios). A figura masculina está associada a novas descobertas e desafios por isso podemos dizer que para uma educação "completa" a criança necessita de referências femininas e masculinas ao longo do seu crescimento e desenvolvimento.

E – Especificamente na educação de infância, o número de profissionais é muito diminuto. Ao que acha que isto se deve?

J - Acho que é uma profissão que ainda está muito associada ao sexo feminino. Desde sempre, a mulher era responsável pelos cuidados e educação dos filhos, logo teria maior aptidão para esta função. Hoje em dia, essas tarefas estão cada vez mais repartidas, por isso acredito e espero que isso comece a mudar. A mulher já mostrou que é capaz de assumir papéis que antes eram apenas destinados aos homens e vice-versa.

E - Acha que deveriam existir mais homens na EI?

J - Sim. Acho que é importante para as crianças também terem a figura masculina como referência escolar, ainda para mais numa época em que existem tantas famílias monoparentais, onde as crianças são normalmente entregues ao cuidado das mães. Há características comuns às mulheres que os homens não possuem e há características nos homens que as mulheres não têm. A criança deve ter o direito de crescer com a figura masculina e feminina.

E - Acha que em termos da relação com as crianças é diferente, pelo facto de o/a educador/a ser homem ou mulher?

J - Por vezes os homens tendem a compensar o facto de terem uma postura mais autoritária com mais brincadeiras, mas acho que o mais relevante é a personalidade, a vocação, a dedicação e a disponibilidade de cada pessoa, independentemente do género.

E - E em relação às famílias?

J - Bem, em relação às famílias acho que inicialmente pode haver alguma desconfiança por o homem ser menos habitual nesta profissão, mas com o tempo, se tudo correr normalmente, esse sentimento acaba por se dissolver, e acabam por confiar e acreditar no seu bom trabalho.

T - O que acha da presença do Educador Homem em contexto de creche?

J - Acho positivo, desde que tenha qualificações e demonstre aptidão para o cargo, tal como uma educadora mulher.

E - Acha que o educador Homem consegue dar resposta às necessidades afetivas das crianças?

J - Claro que sim. Porque não deveria conseguir? É um ser humano com capacidades, necessidades, é um ser de relações afetivas, é sensível aos sentimentos dos outros.

E - Em relação à sua experiência profissional, já trabalhou com educadores homens?

J - Nunca trabalhei com nenhum educador mas já tive a oportunidade de ter um estagiário homem na sala. É importante haver homens numa equipa: simplificam, unem, e desmistificam muitas das "trincas" entre as mulheres. Têm uma visão mais básica e clara das situações e resolvem os problemas muitas vezes de forma mais práticas. Complementam o trabalho feminino sem dúvida.

E - Qual a sua opinião do seu trabalho? Notou diferenças?

J - Têm uma relação diferente com as crianças, são muito companheiros, têm ideias mais "engenhosas" nas diversas atividades que realizam, são proativos e práticos nas escolhas que fazem, brincam e conseguem colocar-se facilmente ao nível das crianças, envolvendo-se de tal maneira que por vezes esquecem -se que são adultos, o que fortalece a relação afetiva com as crianças.

E – Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?

J - Gostei muito da experiência de ter um estagiário homem na sala e considero uma mais-valia ter educadores homens em cada equipa pedagógica.

E – Obrigado pela parte que me toca. A entrevista já está terminada. Obrigado pela sua participação e assim que possível a transcrição ser-lhe-á enviada.

Anexo W. Transcrição da entrevista ao auxiliar da ação educativa Agostinho

Participante: Agostinho

Data: 1 de outubro de 2015

Duração da entrevista: 27 minutos e 10 segundos

Autorização para gravação: Sim

Transcrição

Entrevistador (E) – O trabalho tem então o título que se encontra na folha de autorização “O Papel do Homem na Educação de Infância: Construção de uma identidade profissional no masculino”. A ideia é desmistificar o papel do homem na educação de infância, que pode haver e que deve haver, quais as vantagens, desvantagens e analisar o que existe na educação de infância em relação ao homem. Gostaria então que me dissesse um nome fictício para que mais facilmente possa ser identificado no decorrer da entrevista e do trabalho, de modo a manter o anonimato, seu e da instituição.

Agostinho (A) – Pode ser Agostinho.

E – O trabalho seria dirigido aos educadores homens, mas ao encontrar auxiliares na educação de infância, não pude deixar de vos entrevistar. Começando por o caracterizar, que idade tem?

A – 46 anos.

E – Qual foi o seu percurso profissional até chegar aqui?

A – Antes de vir trabalhar para cá trabalhei numa empresa têxtil. Estive lá uns doze anos e depois passei para outra. No mesmo ramo. Depois uma colega minha falou-me que a diretora Genoveva precisava de homens para o ATL e eu disse que sim.

E – Há quanto tempo?

A – Trabalho aqui há quinze anos.

E – O que é que o fez aceitar este projeto, trabalhar com crianças, mesmo sendo para o ATL?

A – Eu fazia parte e trabalhava com grupos de jovens, também estava nos escuteiros. Trabalhava com crianças ao fim de semana. E como era um trabalho diferente iria ser um desafio, digamos assim. E como na altura estava a estudar, a acabar o décimo segundo. Foi uma das coisas para voltar à escola. Nessa altura ainda não tinha o décimo segundo, era uma das coisas que me ia obrigar a estudar. Na altura só tinha o nono ano. Quando vim para cá, a diretora Genoveva, uma das condições foi acabar o décimo segundo. Quando vim para cá comecei a estudar à noite.

E – Veio para o ATL. Como é que passou para pré-escolar e depois para a creche?

A – Na altura quando houve aquelas mudanças curriculares na escola, falava-se que na altura o ATL ia levar uma baixa muito grande. Estava em riscos de acabar. E corríamos o risco de mandar pessoal embora, e chegaram a ir. Na altura a diretora Genoveva, abriu a creche e o berçário, então chamou-me a propôs o que é que eu queria, como já cá estava há alguns anos. Se queria ficar no ATL, correndo o risco de me poder mandar embora, ou ficar na infantil, que era muito mais seguro. Então, claro, por uma questão de futuro e de assegurar o meu trabalho optei por ficar.

E – Como é que encarou essa mudança de idades/contextos?

A – Foi difícil, muito difícil. A quem estava habituado a brincar com crianças, a jogar futebol com eles, eles respondiam e havia aquele intercâmbio entre nós, claro que passar para bebés é muito diferente.

E – Mas aceitou essa mudança naturalmente/facilmente? Tinha algum pré-conceito em relação à presença do homem na creche/pré-escolar?

A – Sim. Claro, principalmente em relação às famílias. Eu sabia que à partida ia ser difícil, com aquele medo de os miúdos se engasgarem e tudo isso. Fiquei um bocado assustado. Depois com o tempo e com a ajuda dos colegas fui-me mantendo e hoje estou à vontade. Hoje já estamos mais habituados, já sabemos como falar com os pais. Não são todos iguais. Às vezes estamos mais aqui para educar as famílias do que as crianças.

E – Como é que reagiram os seus familiares e amigos, principalmente quando mudou para a creche/pré-escolar?

A – Eles já antes achavam que isto não era um trabalho, mas sim um emprego. Não conheciam a realidade. Quando vim para os bebés, no caso das minhas irmãs já sabiam melhor, questionaram se não ia ter preconceitos de mudar as fraldas, de cuidar dos bebés. E eu disse que não. Já tive sobrinhos, tive irmãos mais pequenos, na altura já era grandito, também cheguei a trocar. Tinha uma amiga na altura, que era educadora de infância disse: *Vais ver que vais gostar, aquilo no início custa mas vais ver que vais gostar*. Nessa altura lembro-me de a minha família achar que um homem no meio das crianças, pronto... e a questão deles era por exemplo como é que iam reagir os pais. No caso dos pais, por acaso nunca tivemos problemas e a maior parte dos pais dizia que era benéfico para as crianças ter uma mulher e um homem na sala. Para verem também o instinto paternal nos grupos. As crianças afeiçoam-se a nós tal como à educadora.

E – Portanto na relação com as crianças não há grande diferença em ser homem ou mulher?

A – Não, acho que não. Eles até se identificam bastante.

E – E as famílias como é que reagiram quando lhes apareceu um homem na sala?

A – Na altura eu fui o primeiro homem a vir para a creche. Claro que os pais ficaram um bocado “coiso”, mas normalmente há uma reunião no início do ano em que diretora Genoveva apresenta as equipas e quem vai trabalhar com os grupos. E eles já sabiam à partida que era um homem.

E – Mas esteve presente nessa reunião?

A – Estive. Havia um bocado de espanto por parte dos pais, mas acharam todos muito bem.

E – Então nunca teve até hoje problemas com os pais, ou ouviu comentários menos bons, pelo facto de ser homem?

A – Nesse aspeto não. Desde que faça o meu trabalho. Pelo menos que eu saiba. Nunca puseram o meu trabalho em causa.

E – O que é que significa para si estar em sala diariamente com as crianças? Que influência acha que tem sobre eles?

A – Para mim significa bastante. Eu também tenho um filho, também se tornou mais fácil, na altura o meu filho também era bebé, aproximou-se um bocadinho da realidade. Tem sido uma experiência benéfica. Vejo hoje em relação há alguns anos atrás, que os miúdos do ATL alguns já são doutores. E agora vê-los lá atrás, miúdos que deixámos nos cinco anos, passam por nós e vêm ter connosco. E os pais que passam cumprimentam-nos, isso para mim é muito bom. É sinal que fizemos um bom trabalho.

E – Que influência acha que deixou nessas crianças?

A – Espero que tenha sido boa. Há coisas que nós homens fazemos de forma diferente das mulheres e isso para eles é engraçado, qualquer coisa que fosse diferente, por exemplo cantar com uma viola, para eles é diferente. E eles adoram isso. Acho que para eles foi uma boa influência.

E – Tendo em conta o que me disse, quais são as vantagens que vê em ter homens na educação de infância?

A – Principalmente termos equipas mistas, acho que isso é muito bom. Aqui não temos esse problema, por exemplo agora estou com um grupo de dois anos em que estão a fazer o desfralde, os pais têm que confiar em nós, agora que se fala muito na história da pedofilia. Eu sinto-me assim um bocado, se há um pai que vêm e fica assim... por exemplo o ano passado questionaram a educadora se eu ia sozinho com os filhos à casa de banho, e a educadora disse: *Eu também acompanho, mas às vezes também vai sozinho, ou vai ele ou vou eu, mas isso não problema é de confiança.* Mas a mim não me disseram diretamente. Acho que a miúda estava “assada” e eles achavam que tinha sido eu, e eu fiquei um pouco...está a por em causa o meu trabalho. Mas depois passou, acabei por falar com ele e resolveu-se.

E – Mas aí parece-me mais por em causa o trabalho do que relacionado com o facto de ser homem.

A – Sim, mas eu fico sempre a pensar o que é que eles pensam. Se era realmente o facto de ser falta de higiene, ou pensarem que estava a abusar. Isso a mim faz-me uma enorme confusão. Mas depois resolveu-se e a miúda ainda anda aí.

E – Tendo em conta isso e sendo esse um dos pontos que, provavelmente, mais influência tem na presença dos homens na educação de infância. Acha que essa nuvem vai pairar sempre sobre as nossas cabeças?

A – Acho que sim. Acho que vai haver sempre aquela desconfiança por parte de alguns pais. Se não nos conhecerem muito bem. Acho que sim. Eu gostava que não. Em relação a este caso, nem sequer falei comigo, falei com a educadora e eu fiquei assim um bocado coisa, mas depois resolveram-se e hoje falam para mim normalmente. Há miúdos, no nosso caso, os miúdos gostam de vir para o nosso colo, meninos e meninas, gostam de sentir um carinho e precisam. Não vejo mal nenhum nisso. Há colegas do ATL que puseram esse caso à diretora Genoveva, há miúdos que sentam ao colo dos auxiliares, questionaram o que fazer. E ela disse: *Se os miúdos precisam de um afeto ou de carinho vocês têm que dar*. Mas que preocupa, preocupa.

E – Quais são as vantagens que encontra em ter um homem na educação de infância?

A – Para além daquele lado paternal. Não sei, nunca pensei sobre isso, o lado paternal, que nos vêm como pai ou mãe, pode acalmar um bocado na fase de adaptação deles, pode facilitar. Há trabalhos mais pesados que o homem está mais habituado a fazer. Eu tenho jeito para trabalhos manuais, acho que isso também é benéfico.

E – Qual a razão que atribui ao facto de existirem poucos homens na educação de infância?

A – Não sei. Se calhar esse tal medo. Conheço poucos homens na educação de infância. Mas não sei, se eles homens, nós homens pensamos . . . mesmo os pais, pensam que a mulher em mudar a fralda tem mais facilidade e o homem menos. Não sei por que será.

E – Na forma como atua no dia-a-dia, acha que a relação com as crianças se faz da mesma maneira sendo mulher ou homem?

A – Eu acho que sim, fazem-se da mesma maneira.

E – Acha que eles podem ter mais respeito por ser homem?

A – Acho que não. É engraçado porque normalmente eles vão-se apercebendo quem é o auxiliar e a educadora. A educadora normalmente é mais firme. Embora sejamos uma equipa e temos que trabalhar em equipa, se a educadora diz não o auxiliar também tem que dizer não. Mas normalmente se a educadora diz não eles vêm experimentar o auxiliar. E vão-se apercebendo-se quem é mais liberal.

E – Portanto a relação estabelece-se pelos papéis desempenhados na sala e não pelo género do/a educador/a ou auxiliar?

A – Sim acho que sim.

E – Em relação à maneira como as crianças o abordam, acha que reage de forma diferente por ser homem?

A – Não. É igual. Acho que não influencia.

E – Em termos profissionais já sentiu algum tipo de discriminação e/ou favorecimento pelo facto de ser homem?

A – Aqui nunca senti isso.

E – Houve algum aspeto positivo ou negativo que o tivesse marcado durante a sua experiência profissional?

A – O positivo é ver os miúdos saírem daqui e voltarem de vez em quando a fazerem-nos uma visita. Alguns já têm a sua vida profissional e voltam. Negativa, quando eles se magoam, ou quando algum pai embirra por qualquer razão. Há pais que embirram porque o filho cai, tivemos um que o pai embirrava porque o filho caía muitas vezes. As partes mais negativas são essas, ou quando temos que ir com algum para o hospital.

E – Voltaria a escolher este caminho?

A – Sim, voltaria por tudo aquilo que passei e estou a passar.

E – Daqui para a frente deseja manter-se aqui?

A – Sim, até porque hoje em dia não há grande escolha, até porque as pessoas estão a imigrar. Mas gosto de trabalhar cá, gosto da relação com os colegas, com os miúdos, já conheço muitas famílias. E agora já volta, é engraçado que na minha sala está um miúdo em que o pai, foi nosso aluno no ATL.

E – Quer acrescentar mais alguma coisa em relação a este tema?

A – Não acrescentaria muito. Sinceramente gosto daquilo que faço. Profissionalmente estou bem e hoje em dia a história do trabalho fixo também é difícil. Temos que fazer de tudo para manter o nosso trabalho. Neste momento gosto daquilo que faço, a minha esposa também está cá, é educadora e o meu filho também está cá, por isso gosto de estar por aqui.

E – A entrevista está terminada. Obrigado pela sua participação e assim que possível a transcrição ser-lhe-á enviada.

Anexo W. Portefólio de Creche



PORTEFOLIO EM CRECHE

Tiago Seco

(2014106)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Docente: Ana Simões

2014-2015

*Aqueles que passam por nós, não vão sós,
Não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si,
Levam um pouco de nós!*

Antoine de Saint-Exupéry

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|-----|
| NOTA INTRODUTÓRIA..... | 196 |
| 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO | 197 |
| 1.1. O Meio local..... | 197 |
| 1.2. O contexto socioeducativo..... | 197 |
| 1.3. A equipa educativa | 201 |
| 1.3.1. Equipa educativa da instituição | 201 |
| 1.3.2. Equipa educativa da sala..... | 202 |
| 1.4. As famílias das crianças | 204 |
| 1.5. O grupo de crianças | 205 |
| 1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas | 207 |
| 1.6.1. Princípios orientadores da ação educativa | 207 |
| 1.6.2. Organização do espaço..... | 209 |
| 1.6.3. Organização do tempo | 210 |
| 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO | 212 |
| 2.1. Planificação geral | 212 |
| 2.2. Planificação | 213 |
| 2.2.1. Semana de 12 a 16 de janeiro..... | 214 |
| 2.2.2. Semana de 19 a 23 de janeiro..... | 217 |
| 2.2.3. Semana de 26 a 30 de janeiro..... | 224 |
| 2.2.4. Semana de 2 a 6 fevereiro..... | 231 |
| 2.2.5. Semana de 9 a 13 de fevereiro..... | 240 |
| 2.3. Identificação da problemática | 240 |
| 3. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO | 242 |
| 3.1. Avaliação pessoal semanal e diária..... | 242 |

| | |
|---|-----|
| Semana de 5 a 9 janeiro | 242 |
| Semana de 12 a 16 de janeiro | 249 |
| Semana de 19 a 23 de janeiro | 256 |
| Semana de 26 a 30 janeiro | 263 |
| Semana de 2 a 6 fevereiro..... | 270 |
| Semana de 9 a 13 fevereiro..... | 277 |
| 3.2. Avaliação ambiente educativo | 279 |
| 3.3. Avaliação do grupo de crianças..... | 282 |
| 3.3.1. Aplicação das escalas de bem-estar e envolvimento..... | 285 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 290 |
| REFERÊNCIAS | 293 |
| ANEXOS..... | 296 |
| ANEXO A. EXEMPLOS DE NOTAS DE CAMPO | 297 |
| ANEXO B. CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA DO GRUPO | 302 |
| ANEXO C. FOTOGRAFIAS DA SALA DE ATIVIDADES | 304 |
| ANEXO D. PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES | 307 |
| ANEXO E. CALENDARIZAÇÃO GERAL DE ATIVIDADES..... | 309 |
| ANEXO F. REFLEXÕES COMENTADAS PELA EDUCADORA COOPERANTE..... | 313 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Planificação Semanal: 12 a 16 de janeiro | 19 |
| Tabela 2. Atividade: Hora do Conto “O Cuquedo” (16 janeiro) | 20 |
| Tabela 3. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Hora do Conto “O Cuquedo” (16 janeiro) | 21 |
| Tabela 4. Planificação Semanal: 19 a 23 de janeiro | 22 |
| Tabela 5. Atividade: Pintura para painéis do livro “O Cuquedo” (20 janeiro) | 23 |
| Tabela 6. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Pintura para painéis do livro “O Cuquedo” (20 janeiro) | 24 |
| Tabela 7. Atividade: Exploração da história e personagens da história “O Cuquedo” (21 janeiro) | 25 |
| Tabela 8. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Exploração da história e personagens da história “O Cuquedo” (21 janeiro) | 26 |
| Tabela 9. Atividade: Pintura de Painel (22 janeiro) | 27 |
| Tabela 10. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Pintura de Painel (22 janeiro) | 28 |
| Tabela 11. Planificação Semanal: 26 a 30 de janeiro | 29 |
| Tabela 12. Atividade: Exploração/comunicação ao grupo das informações trazidas pelas famílias (26/27 janeiro) | 30 |
| Tabela 13. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Exploração/comunicação ao grupo das informações trazidas pelas famílias (26/27 janeiro) | 31 |
| Tabela 14. Atividade: Pintura de animais com <i>stencil</i> (27 janeiro) | 32 |
| Tabela 15. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Pintura de animais com <i>stencil</i> (27 janeiro) | 33 |
| Tabela 16. Atividade: Hora do Conto “A Zebra Camila” (30 janeiro) | 34 |
| Tabela 17. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Hora do Conto “A Zebra Camila” (30 janeiro) | 35 |
| Tabela 18. Planificação Semanal: 2 a 6 de fevereiro | 36 |
| Tabela 19. Atividade: Movimento com balões (2 fevereiro) | 37 |
| Tabela 20. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Movimento com balões (2 fevereiro) | 38 |
| Tabela 21. Atividade: Construção de animais em massa de farinha (3 fevereiro) | 39 |

| | |
|---|----|
| Tabela 22. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Construção de animais em massa de farinha (3 fevereiro) | 40 |
| Tabela 23. Atividade: Semear Feijão (5 fevereiro) | 41 |
| Tabela 24. Grelha de Registo de Avaliação da Semear Feijão (5 fevereiro) | 42 |
| Tabela 25. Atividade: Construção de Cuquedos (6 fevereiro) | 43 |
| Tabela 26. Grelha de Registo de Avaliação da Construção de Cuquedos (6 fevereiro) | 44 |
| Tabela 27. Avaliação do ambiente educativo – Dimensão física | 86 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|------|--|
| IPSS | Instituição Particular de Solidariedade Social |
| MEM | Movimento Escola Moderna |
| PPS | Prática Profissional Supervisionada |
| BE | Nível de Bem-estar |
| EN | Nível de Envolvimento |

NOTA INTRODUTÓRIA

O presente portefólio surge como elemento de avaliação do trabalho desenvolvido ao longo da PPS, inserida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, juntamente com as crianças, com a educadora cooperante e com a supervisora institucional.

Este portefólio pretende demonstrar um registo, uma avaliação e uma reflexão sobre todos os processos envolvidos e vividos, bem como o trabalho desenvolvido ao longo destas seis semanas (5 de janeiro a 13 de fevereiro) de prática em contexto de creche. Os seus objetivos da PPS pretendem ser operacionalizados através da seguinte sequência: Observar-Planear-Agir-Avaliar. A maioria da informação apresentada ao longo do trabalho é escrita com base nas observações registadas em notas de campo e nas reflexões diárias e semanais. No anexo A estão apresentados três exemplos de notas de campo (Anexo A).

Ao longo deste trabalho, por razões éticas e de segurança das crianças e da instituição, irei referir-me à escola onde decorreu a prática profissional como Casa de Porcelana e às crianças pelas suas iniciais.

O trabalho que se segue será apresentado em quatro grandes seções: (i) Caracterização do contexto socioeducativo; (ii) Análise Reflexiva da Intervenção; (iii) Processos de Avaliação; (iv) Considerações finais.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1.1. O Meio local¹

A Casa de Porcelana, instituição onde decorreu a prática profissional supervisionada, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), inserida no concelho de Lisboa. Situa-se numa zona antiga da cidade, com um grande parque habitacional marcado por casas antigas e com grande importância histórica.

O local onde se insere a instituição é marcado pela presença de locais de comércio e serviços, bem como edifícios de valor histórico e cultural, tais como museus e bibliotecas, assim como espaços verdes. Estes locais podem trazer benefícios para a instituição, na medida em que podem promover um conjunto de explorações e descobertas diversificadas por parte das crianças.

Por fim importa mencionar, que a população inserida neste meio é heterogénea ao nível da idade, do género e da cultura.

1.2. O contexto socioeducativo

A instituição onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada em contexto de creche é, como já foi referido anteriormente, uma IPSS, inaugurada em 1975, completando assim 40 anos de trabalho com crianças nas valências de creche e jardim-de-infância. Esta instituição tem como equipa gestora uma direção de carácter voluntário, que deposita a gestão diária na coordenação pedagógica, nos serviços administrativos, nos serviços de alimentação e nos serviços de limpeza.

A Casa de Porcelana, dado o seu carácter solidário conta com subsídios de várias origens e géneros, nomeadamente do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, mensalidades de comparticipação de apoio à família, cotas de associados, Banco Alimentar contra a fome, e com carácter extraordinário apoio da junta de freguesia e de uma associação sem fins lucrativos, destinada a apoio de IPSS.

A Casa de Porcelana “rege-se pelos princípios da gestão democrática e da neutralidade religiosa e partidária” (artigo 3º dos estatutos da instituição).

¹ Consultado a 9 de fevereiro de 2015 no sítio eletrónico da instituição educativa.

A Casa de Porcelana divide-se por quatro andares e comporta nas suas instalações uma biblioteca/bebéteca, uma secretaria, dois refeitórios (para creche e jardim-de-infância), uma sala de pausa para os funcionários, dois espaços exteriores (para creche e jardim-de-infância), uma sala polivalente, quatro salas de creche (berçário; 1 ano; e duas salas de 2 anos) e três salas de pré-escolar. Estas valências comportam respetivamente 51 e 76 crianças. A nível do jardim-de-infância todas as salas são heterogéneas a nível etário.

Atualmente são 127 crianças as apoiadas por esta instituição, sendo que apenas 100 são apoiadas pelo serviço de Segurança Social. Dadas as suas valências e o seu caráter solidário, esta instituição é tutelada pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social e pelo Ministério da Educação e Ciência tal como referido por Vasconcelos (2011),

No contexto português, a tutela dos cuidados e educação das crianças dos 0 aos 3 anos pertence ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Enquanto no caso da “educação pré-escolar” (3-6 anos), desde 1997 que a tutela pedagógica passou a pertencer ao Ministério da Educação em todas as instituições da rede nacional (públicas, privadas e de carácter solidário) (Vasconcelos, 2011, p. 8).

A Casa de Porcelana foi criada como forma de apoio à infância de uma população diversificada, especificamente das suas camadas mais desfavorecidas, sendo que nos dias de hoje apoia várias camadas da sociedade, nomeadamente famílias em situação de pobreza, feirantes, trabalhadores do setor do comércio, serviços e quadros superiores. São várias as razões que levam estas famílias a escolher a instituição como fiel depositário da educação das suas crianças, tal como descrito no Projeto Educativo da Instituição (2014)² estas passam por razões económicas (mensalidades a preços acessíveis); razões de acessibilidade e de proximidade às residências; e identificação com os princípios educativos defendidos no projeto educativo.

A instituição toma como seus os grandes objetivos enunciados na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (1997), são eles:

² O Projeto Educativo foi consultado presencialmente, e por razões éticas e de sigilo não virá referenciado nas Referências finais.

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Apresenta como objetivos específicos os seguintes:

- a) Tornar a criança participativa e interveniente na construção do seu próprio saber;
- b) Desenvolver a sua personalidade com base em valores morais, estéticos e cívicos;
- c) Promover a participação das famílias e da comunidade na vida da escola numa atitude dinâmica e interativa, privilegiando os valores sócio culturais;
- d) Proporcionar situações que levem a criança a procurar estratégias para a resolução de problemas do ponto de vista prático, cognitivo e social, dentro de um espaço lúdico.

(Projeto educativo, 2014)

O modelo pedagógico defendido no dia-a-dia da instituição é o Movimento Escola Moderna (MEM), assentando nos pressupostos da criação de uma comunidade de partilha, cooperação, e formação democrática. Quer isto dizer que, a equipa pedagógica da Casa de Porcelana, defende a promoção da formação pessoal e social da criança, com base em experiências de vida democráticas, com o objetivo de criar uma educação para a cidadania. O ponto de partida para as práticas educativas e pedagógicas da instituição são as experiências, vivências e cultura das crianças que a frequentam (Projeto Educativo da Instituição, 2014), sendo que cada elemento que a constitui é corresponsável pelo percurso de cada criança. Segundo o Projeto Educativo da instituição o papel do educador é de estimulador da autonomia e de interações, bem como de apoio ao desenvolvimento pessoal e social da criança, servindo de modelo de vida. O modelo pedagógico do MEM é direcionado para a valência de jardim-de-infância, assim sendo é necessária uma reorientação dos seus pressupostos para a valência de creche que fundamentalmente assentam na resposta às necessidades de saúde e bem-estar das crianças, bem como no pressuposto de que qualquer momento de interação com a criança (situações do quotidiano, prestação de cuidados de higiene ou alimentação), são momentos propícios à fomentação, construção e fortalecimento de vínculos securizantes e afetivos. A nível do berçário, este pretende ser um prolongamento da família, criando laços de afetividade e estimulando a relação, adaptação e desenvolvimento geral da criança.

Na sequência do projeto educativo proposto, são oferecidas às crianças vivências na área das expressões, nomeadamente na área da expressão dramática e musical, com carácter regular e que pretendem estimular aprendizagens pelas artes.

A instituição tem em desenvolvimento vários projetos que pretendem estimular uma relação mais próxima com as famílias, são estes “A leitura a Par” e a “A Casa de Porcelana em movimento”. O primeiro consiste na abertura da biblioteca às famílias, para que com as crianças possam requisitar livros, para lerem em casa durante o fim de semana. O segundo consiste na organização de eventos para toda as famílias, com objetivo fomentar as interações escola-família em situações lúdicas, culturais e de saúde e fora do horário escolar.

1.3. A equipa educativa

1.3.1. Equipa educativa da instituição

A instituição é caracterizada também pela sua equipa educativa e por isso essa é constituída por uma coordenadora pedagógica, que acumula funções de educadora responsável por uma sala de jardim-de-infância e ainda do berçário. A instituição engloba na sua equipa educativa sete educadoras, sendo que uma assume funções de coordenadora pedagógica, onze assistentes operacionais, sendo que uma tem a função de apoio às salas consoante a necessidade diária. A instituição conta ainda com uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, duas auxiliares dos serviços gerais, dois técnicos de serviço administrativo e um voluntário que realiza pequenos serviços de manutenção.

A equipa pedagógica da instituição funciona de forma coesa, tentando que os projetos e diretrizes pedagógicas sejam iguais para todos, assim sendo procede-se quinzenalmente a uma reunião de equipa, em que são abordados assuntos de interesse geral e com intuito pedagógico.

É ainda disponibilizado para todos os funcionários da instituição um plano anual de formação.

Quando referimos a equipa educativa da instituição, não podemos descurar os dois professores de música que realizam a atividade “Sons de berço”, a dinamizadora da Expressão Dramática, a contadora de histórias da atividade “Ouvir falar das letras”, a professora de Yoga, a professora de Dança, a professora de Inglês, o professor de *Jiu-jitsu* e ainda a dinamizadora do Pincel Mágico. Na creche e do que nos foi possível observar, existe uma ligação afetiva mais forte com os professores de música, já que estes acompanham semanalmente as crianças a partir do berçário e ao longo dos anos.

É essencial referir as relações entre a equipa educativa da instituição e as crianças, pois apesar de cada sala ter a sua própria equipa (uma educadora e uma assistente operacional, exceto no berçário que conta com três assistentes e na sala de um ano que conta com duas) é visível que as crianças conhecem todos os elementos da equipa da instituição e que apesar disso as diversas interações com as crianças são bastante positivas. Esta relação é observável, quando a auxiliar de serviços gerais

ou as assistentes operacionais do berçário se dirigem ao refeitório da creche, as crianças chamam por elas, cumprimentam-nas e chamam os técnicos administrativos. Importa ainda referir que devido à importância dada às famílias, os pais são convidados a entrar na instituição bem como nas salas de atividades e a participar nas mesmas. Apesar desta liberdade, é importante frisar que por questões de segurança, a porta principal da instituição está fechada, sendo que todos os que nela entram devem-se fazer anunciar na secretaria. Em relação às crianças, está instituído um registo de entradas e saídas, que os pais/famílias têm que assinar quando entregam ou levam uma criança.

1.3.2. Equipa educativa da sala

No que diz respeito à equipa educativa da sala onde realizei a minha prática profissional supervisionada, é constituída por uma educadora e uma assistente operacional, sendo que a primeira é já funcionária da instituição há cerca de 25 anos e a segunda há cerca de 2 anos. A relação entre os elementos da equipa educativa é de amizade, notando-se uma articulação na prática diária de ambas, no entanto é visível a disparidade de experiência profissional entre as duas. Há apesar disto, uma tentativa de construção pessoal e profissional por parte da assistente operacional, que se transmite no seu à vontade com as crianças e com os outros profissionais.

Relativamente à relação entre as crianças e a equipa educativa, nota-se que ao longo do tempo esta tem vindo a crescer. Esta relação é ainda recente, já que todo o grupo entrou este ano letivo para a instituição. Este facto leva a que um dos grandes pontos a trabalhar com este grupo seja a relação afetiva e de segurança. Nota-se no entanto que a maioria das crianças tem já uma relação de segurança estabelecida com a equipa, por vezes com laços mais fortes a uns do que a outros, por exemplo todos os dias quando a F chega à sala, corre para os braços da assistente operacional independentemente dos restantes adultos, sendo que só depois vem cumprimentar os restantes. Outro caso, verifica-se com a E que dado o seu comportamento reservado, não cria relações de confiança com facilidade, no entanto, consegue libertar-se um pouco mais quando abordada pela educadora e/ou pela assistente operacional. Ainda outro caso que comprova esta relação, é o do Vi, que começa a chorar se não vir a

educadora e/ou a assistente operacional da sala. Este comportamento é por vezes difícil de lidar, nomeadamente no final do dia, quando as duas saem antes dele.

Desde o primeiro dia da prática que me senti bem acolhido pela equipa educativa da instituição e especificamente da sala, desenvolvendo o meu trabalho em estreita colaboração com elas. Esta relação foi muito importante, nomeadamente no desenvolvimento de todas as atividades propostas por mim, especificamente durante a semana de 2 a 6 de fevereiro, durante a qual a educadora faltou por motivos de saúde. Durante esta semana estive em sala apenas com a assistente operacional, o que obrigou da minha parte a um aumento da responsabilidade quer nas atividades a realizar, quer no assumir de todos os assuntos relativos ao grupo. Durante esta semana estive em contacto telefónico com a educadora, planeando e estruturando o dia-a-dia do grupo para que tudo corresse de uma forma suave, correta e com o mínimo de transtorno para as crianças. Esta interação foi muito importante na minha prática, pois permitiu que não me sentisse perdido, nem desamparado na concretização da minha prática. Durante toda a semana estive em permanente trabalho com a assistente operacional ajudando-nos mutuamente e gerindo o grupo de forma eficaz. Foi bom perceber que ao fim de cinco semanas de prática, consegui criar laços de afetividade e de segurança com a maioria das crianças e respetivos pais, o que se notou em conversa com a mãe do Va: “Ontem o pai do Va disse-me que o Va, estava receoso e não queria ficar, com uma senhora de óculos (não pertencia à sala), e quando o Tiago veio lá do fundo fez-se uma luz e que o Va foi a logo para ele” (reflexão diária de 6 fevereiro de 2015). Esta mesma mãe, em conversa com a educadora ainda disse: “Eu sinto-me perfeitamente segura em deixar o Va com a S e com o Tiago” (reflexão diária de 6 de fevereiro de 2015). Noutras situações também senti que me tornei um ponto de referência para algumas crianças, como é o caso do Vi, que ao chegar chora e que ficando comigo parava de chorar, bem como no fim do dia já não vendo nem a educadora, nem a assistente operacional, ficava mais descansado ao ver-me a mim. Durante esta semana, dado que a assistente operacional entrava mais tarde, fiz sozinho o acolhimento de várias crianças. Durante estes momentos nenhuma criança chorou ou disse que não queria ficar comigo, todas vieram até mim, mostrando à vontade na minha presença. Também os pais demonstravam à vontade em deixar os filhos ali comigo, dando-me os recados necessários, claro, questionando pela restante equipa, mas não apresentando sinais de desconforto ou renitência em deixar os filhos.

A minha integração na equipa educativa só foi possível devido à colaboração da educadora e da assistente operacional da sala e à abertura que tiveram para me acolher, ensinar e trabalhar comigo.

1.4. As famílias das crianças

As informações aqui descritas de seguida foram obtidas através de conversa informal com a educadora com recurso aos seus registos, pois por razões de sigilo e ética não nos foi permitido o acesso à ficha individual de cada criança, pelo que a análise reflexiva do contexto familiar de cada criança possa parecer diminuta.

A partir da análise da tabela B (Anexo B) verificamos que todos os pais são trabalhadores do setor terciário, titulares de cursos superiores e com profissões diferenciadas. Este facto justifica que este grupo seja o único (da creche) não apoiado pelo serviço de Segurança Social, fazendo com que paguem as mensalidades máximas. É possível ainda verificar que todas as famílias são nucleares, constituídas por pelo menos três elementos.

A participação destas famílias no dia-a-dia do grupo é pequena, no entanto a sua preocupação é grande. As famílias foram convidadas desde o início do ano a participar ativamente no quotidiano do grupo, no entanto apenas uma mãe participa ativamente nas atividades do grupo, realizando mensalmente um *atelier* de expressão dramática com os vários grupos da creche. As famílias das crianças são preocupadas, demonstrando interesse pelos painéis e informações colocadas nas paredes da sala informando sobre os trabalhos concretizados pelas crianças, colocando questões e dando sugestões. À chegada transmitem recados e à saída questionam sobre o dia, numa tentativa de aproximar a sala e a casa, já que como diz Lino (2013), “a educação é um processo constante de interação que decorre dentro e fora da escola” (p.118), o que por si só implica a participação das famílias na educação das crianças.

Neste grupo existem duas famílias bilingues, o que por si só demonstra as diferentes origens das famílias.

A diferenciação socioeconómica verificada neste grupo pode ainda ser interpretada como a razão do número de horas que estas crianças passam na instituição. A maioria das crianças do grupo chega mais tarde e sai cedo, ao contrário do outro grupo de 2 anos, em que todas as crianças são beneficiárias do apoio do

serviço de Segurança Social, em que chegam na sua maioria cedo e saem mais tarde. Verifica-se neste grupo um nível de absentismo muito alto, dado que quando estão doentes ou quando os pais estão de folga, têm oportunidade de ficar em casa.

1.5. O grupo de crianças

A partir da análise da tabela B (Anexo B) é possível verificar que o grupo é composto por 11 crianças, sendo 4 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas, à presente data, entre os 21 meses e os 35 meses. Todas, à exceção de uma, completam neste ano de 2015, 3 anos/36 meses de idade. Apenas a Ma, tem atualmente 1 ano/21 meses, tendo ingressado neste grupo por falta de vaga na sala de 1 ano e por acordo com os pais.

É possível ainda verificar que todas as crianças são novas na instituição, tendo ingressado neste ano letivo de 2014/15. Este facto leva a que todas as crianças estejam ainda na fase de adaptação e necessitem de se ajustar aos espaços, ao ambiente, às rotinas, aos adultos e às outras crianças. Para ir ao encontro destas lacunas, a educadora estabelece como resultados desejáveis da sua ação estabelecer laços de segurança e afeto aos adultos de referência e com alguns pares; conhecer espaços e ambientes do dia-a-dia da sala e ir alargando-os à restante instituição; integrar a rotina diária. Segundo a descrição da educadora o grupo apresenta um desenvolvimento psicomotor bom, mas com ainda elevado grau de dependência do adulto, para isto propõe que criar comportamentos de autonomia e independência; aumentar a destreza dos movimentos finos e largos; incentivar o controlo dos esfíncteres. No grupo verifica-se um atraso no que diz respeito ao vocabulário, à construção de frases, dicção, consciência de si próprio e capacidade de concentração pelo que a educadora propõe atividades de aumento do vocabulário e de melhoria da construção frásica, consciência do “eu” e aumento da capacidade de concentração/abstração (Projeto Pedagógico de Grupo, 2014/15³)

Neste grupo existem apenas duas crianças que falam fluentemente e que conseguem construir frases mais complexas e longas, apresentando um nível de vocabulário mais elevado. A maioria das crianças ainda tem muita dificuldade em se

³ Informações obtidas através da consulta do Projeto Pedagógico de grupo para o ano letivo de 2014/15

expressar oralmente, havendo algumas cujo entendimento se torna difícil para quem não esteja familiarizado com elas. A Ma apenas 21 meses diz palavras isoladas e simples, sendo aquela que apresenta menor capacidade de concentração. No entanto apresenta um desenvolvimento motor e social muito grande, que se verifica na relação com os outros, pois sendo significativamente mais pequena que os restantes consegue intrometer-se no meio deles e levar a sua avante. O MI sendo o mais velho com 35 meses, nota-se um grande desenvolvimento físico, motor e social, no entanto demonstra alguma dependência na alimentação, pedindo constantemente ajuda.

Apesar de a maioria das crianças já ter criado e estabelecido a sua relação de segurança e afeto com os adultos da equipa educativa e com as restantes crianças, existe uma, a E, que parece ter alguma dificuldade nessa relação. Em conversa com a educadora, e desta com os pais, percebe-se que a E é uma criança bastante reservada e com renitências ao que diz respeito à sua exposição ao outro. A E chega em silêncio à sala, não convivendo com nenhuma das outras crianças, quando estas estão em grande grupo. É sempre renitente a qualquer atividade, sendo que em algumas a educadora consegue que ela participe e faça, no entanto isto só se verifica em atividades controladas (e.g. pintura, jogos de mesa). Em atividades de grande grupo, é muito difícil estimular a E de modo a que ela participe na atividade. E quando tenta que ela participe ela retrai-se com o corpo, escondendo-se. Existe apenas uma situação recorrente na qual a E se expõe mais perante os adultos, que é na hora do repouso, enquanto as restantes crianças estão a dormir, a E reage, ri, sorri e fala recorrendo a palavras simples, por exemplo “É meu!” (Reflexão diária de 3 de fevereiro). No entanto e após contacto com os pais, percebe-se que a E em casa fala, ri, corre, brinca, apresentando comportamentos expetáveis para a idade, mantendo-se no entanto reservada. Foi para mim uma situação desencadeadora de alguma ansiedade a convivência com esta criança, pois em muitas situações foi difícil ou impossível para mim levá-la a concretizar alguma das atividades propostas, mesmo tentando adaptá-la aos seus desejos.

Algumas crianças ainda apresentam uma imaturidade a nível emocional, demonstrando alguma insegurança quando contrariadas ou com situações em que se sentem pouco confortáveis. Por exemplo no caso da F, quando se sente desconfortável, chama constantemente pela mãe, questionando “a mãe?” (sic), por vezes não chega a chorar, demonstrando apenas tristeza, noutras chora. Por vezes, quando esta situação é desencadeada, a educadora devolve-lhe a pergunta e a F

responde: “a trabalhar” (sic), fazendo com que pare de chorar. Esta situação era muito frequente quando a F, era contrariada ou na hora da refeição quando não queria comer.

Apesar de o grupo apresentar um bom desenvolvimento psicomotor, apresentam ainda uma grande necessidade de atenção por parte dos adultos da sala, chamando à atenção de várias formas. Por exemplo a Me em qualquer altura diz de repente “dói-dói!” apontando normalmente para um dedo ou para a cara. Depois de se verificar que não tem nada e que não bateu em lado nenhum, percebe-se que é uma chamada de atenção e que depois de lhe darmos um pequeno momento de atenção ela volta a brincar. Esta informação foi confirmada com a mãe, sucedendo-se da mesma forma em casa.

1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas

1.6.1. Princípios orientadores da ação educativa

A partir da leitura do projeto pedagógico do grupo e da observação direta da ação da educadora, é possível reconhecer os princípios orientadores da sua ação educativa, são eles: autonomia da criança física e emocional e o aumento do conhecimento do eu, do outro e do mundo.

Com estes princípios, a educadora pretende ir ao encontro das necessidades encontradas no grupo desde o início do ano. Dada a sua dependência do adulto, é necessário criar situações e incentivar a sua autonomia, quer nas atividades rotineiras, como por exemplo calçar e descalçar os sapatos, despir, vestir, alimentação, higiene das mãos, quer nas atividades desenvolvidas diariamente. Nota-se uma grande preocupação da educadora na estimulação da autonomia das crianças, por exemplo à hora da refeição, em que a educadora incentiva cada criança a comer sozinha sem ajuda e dando-lhes também uma faca, estimulando-lhes para além da autonomia a motricidade fina. Em todas as atividades/tarefas que as crianças desenvolvem é visível uma preocupação da educadora em primeiro, e se for possível, pedir à criança que faça e/ou tente fazer, só depois tenta ajudar. Esta evolução é muito notória, para mim e dentro do tempo da minha prática, na capacidade de calçar e descalçar, vestir e despir sozinhos. Algumas das crianças que no início da prática ainda não se calçavam

e/ou descalçavam sozinhas agora, no fim, já o fazem. O mesmo acontece com o vestir/despir.

Este grupo de crianças está ainda a desenvolver a consciência de si próprios, ainda tratando-se na grande maioria dos casos na terceira pessoa. Sendo que é o primeiro ano que estão na instituição e que na maioria dos casos, estão em contexto educativo, é necessário dar uma grande importância à socialização quer com os adultos, quer com os pares, e aí surge a consciência do outro, o respeito pelo outro e a partilha com o outro. A educadora propõe-se a estimular o descobrimento e as aprendizagens do Mundo, partindo de situações do quotidiano e/ou trazidas ao grupo pelas crianças, tentando sempre que possível partir dos interesses e gostos das crianças, cumprindo assim os pressupostos do MEM em que,

A escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (Niza, 2013, p.144)

Apesar do modelo do MEM não se aplicar à creche, é visível a tentativa da educadora, na implementação de autonomia e respeito pelo ritmo das crianças, no dia-a-dia do seu grupo.

No desenvolvimento da consciência do outro, é possível ainda englobar o conhecimento da família, sendo que ao mesmo tempo pretende fomentar a participação das famílias no quotidiano do grupo. A educadora tenta alcançar este objetivo através da construção e exploração de um painel com fotografias dos vários elementos da família mais próxima, nas quais a criança se pode identificar, bem como aos seus familiares. Para completar este objetivo, a educadora decidiu criar uma casa, a partir de uma caixa de cartão, que no interior esconderia as fotografias das várias famílias e onde, segundo a educadora, as crianças pudessem entrar e refugiar-se, provocando um sentimento de contenção (a partir de conversas informais com a educadora). Foi muito interessante ver que as crianças ao longo do tempo foram-se

refugiando dentro da casa, permanecendo dentro dela durante longos períodos de tempo, principalmente crianças com maior fragilidade emocional e insegurança.

1.6.2. Organização do espaço

A sala onde tive oportunidade de desenvolver a minha prática, é a sala do meio de três, pelo que tem pouco espaço de paredes livre e que não esteja coberto com vidros, tal como é visível nas fotografias recolhidas (Anexo C). Também por este motivo é uma sala com muita luz, grande e com bastante espaço para circular livremente, quer adultos quer crianças.

O espaço da sala de atividades foi previamente disposto pela educadora no início do ano letivo, de modo a privilegiar o acesso às diversas áreas. Apesar de o modelo do MEM não estar adequado à prática de creche, é visível uma aproximação à disposição da sala, conforme o modelo adotado. Conforme o exemplificado na planta da sala (Anexo D) e as fotografias (Anexo C), é possível verificar que sala se divide nas seguintes áreas: *espaço da biblioteca*, com livros cartonados ou de pano, adequados à idade. Possui também um assento de espuma, para que as crianças possam estar sentadas confortavelmente, o facto de o assento estar numa zona mais escondida (atrás da estante dos livros) promove uma recolha necessária à “leitura” dos livros; a *área da cozinha* com uma cozinha de brincar, utensílios de cozinha e uma mesa com cadeiras; a *área do faz de conta*, com uma arca com roupas e adereços, que as crianças podem utilizar para criar as suas próprias personagens; a área do tapete utilizada para as comunicações ao grupo; a *área da natureza*, com elementos naturais (folhas, conchas, ninhos, ovos, madeiras), que as crianças podem mexer, sentir e explorar; a *área da expressão plástica*, que inclui um quadro de giz no qual as crianças podem expressar-se quando quiserem; a *área da garagem/brinquedos*, no qual por falta de espaço estão afixados na parede as mapas presenças, tempo e da fruta, no qual as crianças fazem os seus registos diários, tentando criar uma consciência de tempo cronológico; a *área polivalente*, que engloba mesas e lugares para todos e onde se desenvolvem diversas atividades, nomeadamente jogos de mesa, que se encontram por sua vez ao alcance das crianças, comunicações, atividades de expressão plástica individual e/ou em grupo (Niza, 2013).

À volta da sala de atividades estão expostos trabalhos, concretizados com as crianças, com maior ou menor participação da educadora, e que pretendem mobilizar vivências e experiências das crianças. Estes trabalhos estão na sua maioria ao alcance direto das crianças, até pelo limite de espaço para afixar em espaços mais altos, dado a quantidade de janelas que a sala possui.

1.6.3. Organização do tempo

A organização e gestão do tempo do dia-a-dia do grupo segue o preconizado na instituição:

- i. Acolhimento;
- ii. Atividades em sala/exploração ativa;
- iii. Pausa (fruta);
- iv. Atividades em sala/exploração ativa;
- v. Almoço;
- vi. Repouso;
- vii. Lanche
- viii. Atividades livres;
- ix. Prolongamento;

Esta rotina foi construída com base no modelo do MEM e depois adaptada à realidade da creche. Segundo o MEM a rotina diária deve ser dividida em duas partes: Manhã e Tarde. Sendo que a parte da manhã se centra nas atividades escolhidas pelas crianças, enquanto a parte da tarde se baseia em sessões plenárias ou partilha de informação. Claro que este modelo é construído quando pensamos em educação pré-escolar. A alteração da rotina em relação ao proposto pelo modelo deve-se à necessidade de adaptação das atividades devido à idade e ao ritmo das crianças desta faixa etária (Niza, 2013).

O estabelecimento de uma rotina diária permite às crianças antecipar os acontecimentos do dia-a-dia, criando assim um sentimento de segurança o que pode beneficiar as suas relações sociais, estimulando e desenvolvendo simultaneamente os traços da personalidade da criança tornando-a mais dinâmica e criativa (Santos, 2010). Ainda segundo Santos (2010), quando a rotina é “além disso, quando a rotina é

consistente, permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p. 10).

Segundo Wieder e Greespan (2002, p.182) citados por Pereira (2014) «através da rotina “a criança aprende a organizar a experiência e aprende a aprender”». Segundo o descrito no projeto pedagógico (2014/15) construído pela educadora para este grupo, ela pretende que as crianças integrem “a rotina diária como algo securizante e antecipante dos momentos seguintes e referenciais” (p. 4). Nesta perspetiva e segundo Pereira (2014), apesar de cada modelo organizar a rotina diária segundo os seus princípios, todos defendem que a rotina diária permite à criança antecipar os momentos do seu dia-a-dia, transmitindo à criança uma sensação de segurança.

Neste grupo específico, e como já foi referido na caracterização do grupo, dada a hora a que as crianças chegam por vezes torna-se difícil implementar a rotina diária sempre da mesma forma, sendo que a educadora vê-se obrigada a alterá-la para que todas as crianças tirem partido de todas as experiências. Segundo a educadora, este comportamento pode em alguns casos específicos destabilizar e dificultar a integração de algumas crianças no grupo, pois não iniciam as atividades ao mesmo tempo que as restantes, e em alguns casos nem as vivenciam.

A existência de rotinas provou ser promotora da interiorização e estabelecimento de regras, limites e compromissos que garantem o bom funcionamento do grupo e das atividades quer na creche, quer no pré-escolar. A rotina deve ser ainda promotora do desenvolvimento de competências sociais, tais como a autoestima, a criatividade, a curiosidade e o desejo de aprender. Porém, e apesar da sua importância, a rotina deve e pode ser quebrada esporadicamente, quando e onde a situação o exigir, dando lugar a alguma situação que seja significativa e que deva ser explorada, permitindo às crianças novas aprendizagens (Pereira, 2014).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1. Planificação geral

No que diz respeito à minha intervenção nesta prática profissional supervisionada, identifiquei-me bastante com as intenções da educadora que me foi atribuída.

É minha intenção promover a ideia de que a criança tem que brincar, ser feliz e ser criança. Este é lema que pretendo instituir na “minha sala de atividades”, quando um dia chegar essa oportunidade. É importante reforçar a ideia de que as crianças possuem em si a capacidade e a motivação de aprender, enquanto o adulto tem a função de orientador e apoiante de aprendizagens, mas devem ser as crianças a desenvolver essas aprendizagens pela ação (Hohmann & Weikart, 2011).

Na minha perspetiva da educação de infância e na minha prática existem alguns valores que são essenciais para a criação de uma sociedade mais justa e coerente, tais como: respeito pelo outro, a autonomia e a democracia, valores também defendidos e visíveis na prática da educadora da sala. É ainda necessário referir que a criança deve ser ativo e participativo, é coconstrutor das suas aprendizagens (Formosinho, 2013, p.17).

No início da minha prática pude-me aperceber da necessidade ou da obrigatoriedade de as atividades a desenvolver terem lugar no período da manhã, já que as crianças dormem e lancham no período da tarde, estando livres apenas por voltas das 16h/16h30, hora a partir da qual começam a regressar a casa. Por esta razão as atividades teriam que ser desenvolvidas no período da manhã. Mesmo sendo este o caso por vezes tornou-se difícil a concretização das atividades, ou por haver alguma atividade pré-programada nesse dia (expressão musical ou dramática, ou algum *atelier*) que ocupava a maior parte do período da manhã e como as crianças nem sempre chegavam cedo, acabávamos por deixar as atividades para o dia seguinte. A minha intervenção começou apenas no final da segunda semana de janeiro, isto devido à minha própria adaptação ao grupo e ao ritmo de trabalho.

As atividades que propus foram ao encontro de projetos que a educadora já tinha iniciado anteriormente, nomeadamente e principalmente o projeto do “Cuquedo”, a partir da história “O Cuquedo” de Clara Cunha e Paulo Galindro. Torna-se difícil dado a faixa etária deste grupo e pelas suas características próprias, já descritas

anteriormente, iniciar um projeto baseado simplesmente nas suas ideias e gostos, pelo que ao ver o impacto que este projeto tinha tido nas crianças, aceitei prosseguir com ele.

Durante todas as atividades que promovi, desenvolvi ou ajudei a desenvolver, sempre com a ajuda preciosa da educadora da sala e da assistente operacional, bem como durante todos os momentos que passei com as crianças, quis e acho que com sucesso consegui promover e incentivar os valores e atitudes que defendo, sejam eles a autonomia, respeito pelo outro e democracia. Tentando sempre que possível ouvir, seguir e até transformar o planeado, segundo as opiniões, sugestões e/ou desejos das crianças, bem como as sugestões construtivas da educadora, cuja experiência me ajudou bastante na concretização dos objetivos da minha prática.

Infelizmente, e apesar de defender uma prática profissional em cooperação com as famílias e reconhecer a sua importância, como promotora de novas experiências e de promotora da nossa prática enquanto educadores, não consegui levar a cabo nenhuma atividade com as famílias. Apesar disto tentei, sempre que possível, criar uma relação afetiva e próxima com as famílias nos momentos de acolhimento, aproximando-me das famílias, recebendo as crianças e falando amigavelmente com os pais/famílias. Este ponto foi descurado, devido à minha incapacidade de gestão de todas as atividades da prática supervisionada com a minha profissão atual. Espero que no futuro enquanto profissional da educação, tenho possibilidade de desenvolver algum trabalho nesta área e conseguir tirar proveito de uma relação estreita e amigável com as famílias.

As atividades desenvolvidas durante esta prática estão explicitadas de forma sucinta na calendarização geral (Anexo E), e de forma mais aprofundadamente nos pontos que se seguem.

2.2. Planificação

Como forma de organização de toda a minha intervenção, apresenta-se de forma aprofundada as planificações semanais e diárias de todas as atividades desenvolvidas ao longo de cinco semanas de intervenção direta junto das crianças. As planificações que se seguem irão ser apresentadas com base nas semanas de intervenção, antes das quais apresentarei um pequeno parágrafo introdutório que

explicitará as minhas intenções dessa semana, seguido da planificação semanal e posteriormente das planificações diárias.

2.2.1. Semana de 12 a 16 de janeiro

Esta foi a primeira semana em que intervim com intencionalidade pedagógica, dando continuidade ao projeto do “Cuquedo”. Até esta semana baseei a minha intervenção na construção de uma relação afetiva e de segurança com as crianças, brinquei, relacionei-me com elas, observei-as e interagi com elas, na esperança de quem aceitassem e me tivessem como ponto de referência. Foi a partir desta semana que em colaboração da educadora, fui construindo a minha intervenção mais dirigida. De seguida apresento a planificação semanal (cf. tabela 1), correspondente a esta semana, bem como a planificação (cf. tabela 2) e respetiva grelha de avaliação (cf. tabela 3) da atividade desenvolvida.

Tabela 1

Planificação Semanal: 12 a 16 de janeiro

| | |
|-----------------------------------|--|
| Intenções | <ul style="list-style-type: none">- Retomar do projeto “O Cuquedo”;- Exploração da história “O Cuquedo” de Clara Cunha e Paulo Galindo; |
| Momentos/Propostas | <ul style="list-style-type: none">- Hora do Conto com teatro de sombras |
| Organização do grupo/espço | <ul style="list-style-type: none">- Em grande grupo;- Sala de Atividades |
| Materiais | <ul style="list-style-type: none">- Teatro de Sombras;- Candeeiro;- Extensão;- Sombras de cartolina; |

Tabela 2

Atividade: Hora do Conto “O Cuquedo” (16 janeiro)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/ Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|--|---|---|---|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Relembrar a história “O Cuquedo”; • Explorar a história (personagens, texto); • Estimular o interesse pelas histórias/leitura; | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as personagens da história; • Explorar as sombras; | <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar às crianças o que é aquilo que está à frente delas. Fazendo de conta que é uma televisão, acendendo e apagando a luz, fazendo de conta que está a funcionar mal; • Recontar a história “O Cuquedo”, utilizando como suporte visual o teatro de sombras; • Explorar a história através do questionamento das crianças, sobre as personagens e as frases mais significativas da história (e.g. <i>que animais entraram na história? O que diziam os animais? Como era o Cuquedo?</i>) Repetir as frases e deixar que as crianças as terminem. • Convidar as crianças a virem atrás do teatro de sombras e que sejam elas a fazerem as sombras com o corpo e com as personagens em cartolina. | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário, crianças, educadora, auxiliar; • Teatro de Sombras; • Sombras em Cartolina das personagens da história; • Candeeiro/ extensão; • Livro da história; | <ul style="list-style-type: none"> • 20’/30’; • Sala de Atividades; • Grande grupo (sentados no tapete, virados para o teatro de sombras); | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 3

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Hora do Conto “O Cuquedo” (16 janeiro)

| Objetivos Específicos | | Identificar as personagens da história; | | Explorar as sombras; | | | | | |
|-----------------------|-------|---|----------------|---------------------------------------|----------------|-----------------------------|---------|--|---------|
| Indicadores | | Identifica as personagens da história | | Mostra vontade de explorar as sombras | | Produce sombras com o corpo | | Produce sombras recorrendo às personagens da história (Animais de Cartolina) | |
| Nome | Idade | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| E | 2,6 | | X ^a | | X ^b | NO | NO | NO | NO |
| F | 2,2 | X | | X | | | | | |
| G | 2,10 | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO | NO |
| L | 2,9 | X | | | X ^c | NO | NO | NO | NO |
| Ma | 1,8 | X | | NA | NA | NA | NA | NA | NA |
| MA | 2,3 | X | | X | | X | | X | |
| Me | 2,6 | X | | X | | X | | X | |
| MI | 2,10 | X | | X | | X | | X | |
| Va | 2,4 | X | | X | | X | | X | |
| Ve | 2,3 | X | | X | | X | | X | |
| Vi | 2,4 | X | | X | | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável.

^a Não verbaliza. ^b Recusa. ^c Mostra medo

2.2.2. Semana de 19 a 23 de janeiro

O objetivo das atividades propostas para esta semana segue a continuidade do projeto “O Cuquedo”, com a exploração da história e a construção de materiais para outras atividades. Dado o contexto e a rotina em creche, a todo o momento é dada importância também à construção da relação afetiva, emocional e de segurança com as crianças. De seguida apresento a planificação semanal (cf. tabela 4) e as planificações diárias e respetivas grelhas de avaliação (cf. tabelas 5 a 10).

Tabela 4

Planificação Semanal: 19 a 23 de janeiro

| | |
|-----------------------------------|---|
| Intenções | <ul style="list-style-type: none">- Exploração da história “O Cuquedo”;- Construção de painéis para livro da história e de exposição para a sala; |
| Momentos/Propostas | <ul style="list-style-type: none">- Momentos de pintura orientada/livre;- Construção do painel expositivo;- Exploração da história em conversa no tapete; |
| Organização do grupo/espço | <ul style="list-style-type: none">- Em grande grupo e pequenos grupos;- Atividade de expressão livre (pintura) no chão da sala;- Crianças com roupas velhas e que se possam sujar; |
| Materiais | <ul style="list-style-type: none">- Folhas de pintura A2;- Tintas (variadas);- Aventais de pintura;- Folha de papel de cenário para cobrir o chão da sala;- Materiais de pintura (e.g. bolas, carros, pinceis, rolos, esponjas);- Livro “O Cuquedo”; |
| Observações | No dia de pintura livre no chão, as crianças têm que estar vestidas de forma a se puderem sujar (e.g. t-shirt velha, meias, cuecas/fraldas); Aquecer a sala; |

Tabela 5

Atividade: Pintura para painéis do livro “O Cuquedo” (20 janeiro)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/ Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|--|---|--|---|--|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Explorar a/os tinta/materiais de pintura; • Desenvolver a motricidade fina; • Explorar as cores; • Construir painéis que irão servir de fundo ao livro a construir; | <ul style="list-style-type: none"> • Pegar na esponja corretamente; • Pintar com cores diversas; • | <ul style="list-style-type: none"> • Propor às crianças que façamos pinturas; • Dispor na sala duas mesas separadas e colocar sobre cada uma: a folha de papel, as tintas e as esponjas; • Colocar à disposição das crianças várias folhas de papel (consoante o número de páginas do livro a construir) bem como tintas e esponjas, e deixar que pintem livremente a folha de papel. É desejável que façam misturas e que observem os resultados das misturas. Chamar à atenção as crianças para que observem as misturas. • À medida que as crianças forem acabando a pintura de uma folha, colocar outra até todas terem sido pintadas. | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário, crianças, educadora, auxiliar; • Aventais de pintura; • Tintas (Amarelo, laranja, verde, castanho); • Recipientes para tintas; • 7 Folhas de papel (A2); • Esponjas; | <ul style="list-style-type: none"> • 60’; • Sala de Atividades • Pequenos grupos (à volta de uma mesa); | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 6

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Pintura para painéis do livro “O Cuquedo” (20 janeiro)

| Objetivos Específicos | | Pegar na esponja corretamente; | | Pintar com cores diversas; | | | |
|-----------------------|-------|--------------------------------|---------|--------------------------------|----------------|---------------------------------|---------|
| Indicadores | | Pega na esponja corretamente | | Escolhe autonomamente as cores | | Muda de cor durante a atividade | |
| Nome | Idade | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| E | 2,6 | X | | | X ^a | X ^b | |
| F | 2,2 | NA | NA | NA | NA | NA | NA |
| G | 2,10 | NA | NA | NA | NA | NA | NA |
| L | 2,9 | X | | X | | X | |
| Ma | 1,8 | X | | X | | X | |
| MA | 2,3 | X | | X | | X | |
| Me | 2,6 | X | | X | | X | |
| MI | 2,10 | X | | X | | X | |
| Va | 2,4 | X | | X | | X | |
| Ve | 2,3 | X | | X | | X | |
| Vi | 2,4 | NA | NA | NA | NA | NA | NA |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável.

^a Recusa. ^b Com a ajuda da educadora.

Tabela 7

Atividade: Exploração da história e personagens da história “O Cuquedo” (21 janeiro)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/ Materiais | Tempo Espaço Organização | Critérios de Avaliação |
|--|---|--|--|--|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Relembrar a história “O Cuquedo”; • Recontar a história com os momentos principais; • Estimular a consciência linguística; • Promover o diálogo entre o grupo; • Estimular o gosto pelas histórias; • Promover o aumento do vocabulário da criança; • Estimular a capacidade de memorização; • Promover a capacidade de concentração e abstração; | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as personagens/animais da história; • Identificar as principais frases da história; • Repetir a sequência da história; • Escolher o animal que deseja estudar; • Manter a concentração durante a história; • Manter o silêncio durante a história; | <ul style="list-style-type: none"> • Sentar as crianças no tapete, viradas para o estagiário; • Questionar as crianças sobre a história com recurso ao livro e ao painel sobre o tema já existente na sala: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Que história é esta?</i> ○ <i>Quem entra na história;</i> ○ <i>Que animal é este? (apontando para as imagens do livro/painel);</i> ○ <i>O que disse o elefante quando viu os rinocerontes? (com recurso ao livro) – continuar assim para todas as personagens.</i> • Questionar as crianças utilizando as perguntas da história (com recurso ao livro); <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Quem é o Cuquedo? É muito... (auxiliar as crianças, iniciando as frases e deixando que elas digam as terminações);</i> • Questionar as crianças se querem saber mais sobre as animais da história. • Propor que com os pais vão saber mais sobre os animais e que tragam para partilhar com os colegas; • Escolher com as crianças os animais sobre os quais vão trabalhar (registar a escolha de cada criança, para depois fazer o pedido aos pais); | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário, crianças, educadora, auxiliar; • Livro “O Cuquedo”; • Painel sobre a história; | <ul style="list-style-type: none"> • 20’; • Sala de atividades; • Em grande grupo (sentados no tapete em roda); | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 8

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Exploração da história e personagens da história “O Cuquedo” (21 janeiro)

| Objetivos Específicos | | Identificar as personagens/animais da história; | | Identificar as principais frases da história; | | Escolher o animal que deseja estudar; | | Repetir a sequência da história; | | Manter a concentração durante a história; | | Manter o silêncio durante a história; | |
|-----------------------|-------|---|---------|---|---------|---------------------------------------|---------|--|----------------|---|---------|---|---------|
| Indicadores | | Identifica os animais da história | | Expressas as principais frases da história | | Escolhe um animal para saber mais | | Identifica a sequência da história com ajuda do adulto | | Consegue focar a atenção na história que está ser contada | | Mantém o silêncio durante a história que está ser contada | |
| Nome | Idade | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| E | 2,6 | | | | X | X | | | X ^a | X | | X | |
| F | 2,2 | | | X | | X | | X | | X | | | X |
| G | 2,10 | | | X | | X | | X | | X | | X | |
| L | 2,9 | | | X | | X | | X | | X | | | X |
| Ma | 1,8 | | | X | | X | | X | | | X | | X |
| MA | 2,3 | | | X | | X | | X | | X | | X | |
| Me | 2,6 | | | X | | X | | X | | X | | | X |
| MI | 2,10 | | | X | | X | | X | | X | | | X |
| Va | 2,4 | | | X | | X | | X | | X | | | X |
| Ve | 2,3 | | | X | | X | | X | | X | | | X |
| Vi | 2,4 | | | X | | X | | X | | X | | | X |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável.

^a Não verbaliza.

Tabela 9

Atividade: Pintura de Paineis (22 janeiro)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/ Materiais | Tempo Espaço Organização | Crítérios de Avaliação |
|---|--|---|---|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> Promover a expressão livre da criança; Explorar livremente as tintas, cores, texturas e materiais de pintura; Desenvolver o gosto pela expressão plástica; Desenvolver a consciência de espaço e do corpo; Promover uma experiência lúdica e prazerosa; | <ul style="list-style-type: none"> Utilizar diversos materiais para pintar; Utilizar diversas cores para pintar; Misturar cores; Pintar em vários locais do papel; Demonstrar comportamentos de felicidade, bem-estar e envolvimento; | <p><i>A sala deve estar aquecida previamente;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Desocupar o centro da sala de atividades de todos os materiais. Deixar o maior espaço livre possível; Vestir as crianças com roupas velhas, deixando-as apenas com t-shirt, cueca/fralda, meias; Dramatizar com as crianças a história “O Cuquedo”, efetuando os movimentos da história (de lá para cá e de cá para lá), andando pelo espaço, dramatizando também os principais momentos da história (Alto lá; Sustos; Texto); No fim da história, sentar as crianças no tapete, dizendo-lhes para relaxarem, respirarem fundo, espreguiçar; Enquanto isso, montar no chão duas folhas de papel de cenário que ocupem a maior parte do espaço, distribuindo sobre elas os diversos materiais para pintar e as tintas; Quando os materiais estiverem dispostos sobre as folhas de papel, colocar a música alta e convidar silenciosamente as crianças a virem para cima das folhas e deixá-las em exploração livre; Durante a atividade tentar, se necessário, controlar comportamentos que possam perturbar o seu bom funcionamento (choros, discussões entre crianças, etc). <p><i>Após a atividade é necessário proceder à limpeza da sala e das crianças, se necessário prestando-lhes cuidados de higiene total.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> Estagiário, crianças, educadora, auxiliar; Roupas velhas para cada criança; Rolo de papel de cenário; Materiais para pintar (rolos de pintura, pinceis, esponjas, carros de brincar, bolas); Tintas (cores primárias); Música (e.g. Pavarotti & Friends) | <ul style="list-style-type: none"> 90/120’; Sala de atividades; Em grande grupo; | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 10

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Pintura de Pannel (22 janeiro)

| Objetivos Específicos | | Utilizar diversos materiais para pintar; | | Utilizar diversas cores para pintar; | | Misturar cores; | | Pintar em vários locais do papel | | | | Demonstrar comportamentos de felicidade, bem-estar e envolvimento; | |
|-----------------------|-------|--|---------|---|---------|----------------------|---------|----------------------------------|---------|---------------------------------|---------|---|---------|
| Indicadores | | Escolhe pelo menos 2 materiais para pintar | | Pinta com pelo menos 2 cores diferentes | | Faz mistura de cores | | Movimenta-se pelo espaço | | Pinta em vários locais do papel | | Apresenta comportamentos sugestivos de felicidade, bem-estar e envolvimento (sorri, ri, concentração, interação com materiais e/ou colegas) | |
| Nome | Idade | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| E | 2,6 | | X | | X | | X | | X | | X | X | |
| F | 2,2 | | X | | X | | X | | X | | X | X | |
| G | 2,10 | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| L | 2,9 | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| Ma | 1,8 | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| MA | 2,3 | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| Me | 2,6 | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| MI | 2,10 | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| Va | 2,4 | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| Ve | 2,3 | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| Vi | 2,4 | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável.

2.2.3. Semana de 26 a 30 de janeiro

O foco desta semana recai sobre a apresentação dos trabalhos pedidos às crianças e às famílias sobre os animais escolhidos e sobre os quais teriam que pesquisar mais informação para posteriormente ser apresentada ao grupo.

Durante esta semana a educadora retomou o projeto da família apresentando às crianças uma “casa” da família, onde se esconderiam fotografias das suas famílias e na qual as crianças se poderiam recolher e aproximar das suas famílias, criando nas crianças um sentimento de segurança. Esta atividade não foi proposta por mim, razão pela qual não apresento proposta de planificação, no entanto participei nela tanto quanto foi possível.

De seguida apresento a planificação semanal (cf. tabela 11) e as planificações diárias e respetivas grelhas de avaliação (cf. tabelas 12 a 17).

Tabela 11

Planificação Semanal: 26 a 30 de janeiro

| | |
|-----------------------------------|--|
| Intenções | <ul style="list-style-type: none">- Exploração e apresentação das informações pesquisadas pelas crianças e famílias;- Pintura com <i>stencil</i>;- Apresentação da história “A zebra Camila”; |
| Momentos/Propostas | <ul style="list-style-type: none">- Momentos de conversa no tapete;- Momento de pintura com <i>stencil</i>;- Hora do conto; |
| Organização do grupo/espço | <ul style="list-style-type: none">- Momento de pintura com <i>stencil</i> – orientação individual das crianças;- Conversa no tapete e hora do conto – em grande grupo; |
| Materiais | <ul style="list-style-type: none">- <i>Stencils</i>;- Tintas (cores primárias);- Folhas de papel manteiga A3;- Aventais;- Tapete de histórias e marionetas;- Materiais pesquisados; |

Tabela 12

Atividade: Exploração/comunicação ao grupo das informações trazidas pelas famílias (26/27 janeiro)⁴

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/ Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|--|--|--|--|--|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Partilhar o conhecimento sobre os animais; • Incentivar as comunicações ao grupo; • Estimular a capacidade de comunicação; • Promover o aumento do vocabulário da criança; • Estimular a capacidade ouvinte; | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as principais características dos animais apresentados; • Manter silêncio durante a apresentação; • Respeitar os colegas; • Apresentar as suas pesquisas aos colegas; | <ul style="list-style-type: none"> • As crianças foram trazendo informações sobre alguns animais da história “O Cuquedo”. • Chamar à frente do grupo a criança que trouxe a informação; • Ler, selecionando a informação mais pertinente, as informações mais pertinentes; • Pedir que as crianças identifiquem as características mais evidentes dos animais (Cor, número de patas, tamanho das orelhas, características específicas); • Construção de um painel, no exterior da sala, com a compilação das informações trabalhadas. | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário, crianças, educadora, auxiliar; • Informações trazidas pelas famílias; | <ul style="list-style-type: none"> • 20/30’; • Sala de Atividades; • Grande grupo (sentados no tapete); | Ver grelha de registo da avaliação. |

⁴ Esta atividade foi planeada para estes dias, no entanto foi retomada sempre que necessário, pois as famílias foram trazendo as informações ao longo das semanas.

Tabela 13

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Exploração/comunicação ao grupo das informações trazidas pelas famílias (26/27 janeiro)

| Objetivos Específicos | | Identificar as principais características dos animais a apresentar; | | Manter silêncio durante a apresentação; | | Respeitar os colegas; | | | | Apresentar as suas pesquisas aos colegas; | |
|------------------------------|--------------|---|----------------|--|---------|----------------------------------|---------|------------------------------|---------|---|----------------|
| Indicadores | | Identifica pelo menos 2 características do animal | | Mantém o silêncio durante a apresentação | | Deixa os colegas estarem atentos | | Espera pela sua vez de falar | | Expõe os principais pontos da sua pesquisa aos colegas (principais características dos animais) | |
| Nome | Idade | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| E | 2,6 | | X ^a | X | | X | | NO | NO | | X ^a |
| F | 2,2 | | | X | | X | | | X | NA | NA |
| G | 2,10 | X | | X | | X | | X | | X | |
| L | 2,9 | X | | | X | | X | | X | X | |
| Ma | 1,8 | | | | X | | X | | X | | X |
| MA | 2,3 | X | | X | | X | | X | | | X |
| Me | 2,6 | X | | | X | | X | | X | NA | NA |
| MI | 2,10 | X | | | X | | X | | X | X | |
| Va | 2,4 | X | | | X | | X | | X | X | |
| Ve | 2,3 | | | | X | | X | | X | NA | NA |
| Vi | 2,4 | | | X | | | X | | X | NA | NA |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável.

^a Não verbaliza.

Tabela 14

Atividade: Pintura de animais com stencil (27 janeiro)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/ Materiais | Tempo Espaço Organização | Crítérios de Avaliação |
|---|---|--|--|--|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Explorar a pintura com <i>stencil</i>; • Explorar as cores; • Desenvolver a motricidade fina; | <ul style="list-style-type: none"> • Pintar com a esponja; • Utilizar várias cores; • Identificar as cores; • Identificar os animais da história "O Cuquedo"; | <ul style="list-style-type: none"> • Propor às crianças uma atividade de pintura; • Colocar à disposição da criança uma folha de papel, tintas e esponjas, sobre uma mesa; • Pedir à criança que escolha um animal para pintar; • Prender o animal (em cartolina) à folha de papel; • Pedir à criança que pinte sobre o animal; <i>Sempre que a criança quiser mudar de cor, pedir-lhe que identifique a cor pelo nome;</i> • Identificar a pintura com o nome de cada criança e registar o nome do animal que ela escolheu. | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário, crianças, educadora, auxiliar; • Folhas de papel A3; • Tintas de cores primárias; • Esponjas; • Recipientes para tintas; • Aventais de pintura; | <ul style="list-style-type: none"> • 60'/90'; • Sala de Atividades; • Individual; | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 15

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Pintura de animais com stencil (27 janeiro)

| Objetivos Específicos | | Pintar com a esponja; | | Identificar as cores; | | Utilizar várias cores; | | Identificar os animais da história “O Cuquedo”; | |
|-----------------------|-------|----------------------------------|-----------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------------------|-----------------|---|-----------------|
| Indicadores | | Pinta corretamente com a esponja | | Identifica corretamente a cor | | Escolhe pelo menos 2 cores diferentes | | Nomeia o animal a estudar | |
| Nome | Idade | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| E | 2,6 | NO ^a | NO ^a | NO ^a | NO ^a | NO ^a | NO ^a | NO ^a | NO ^a |
| F | 2,2 | X | | | X | | X | X | |
| G | 2,10 | X | | X | | X | | X | |
| L | 2,9 | X | | | X | X | | X | |
| Ma | 1,8 | NO ^a | NO ^a | NO ^a | NO ^a | NO ^a | NO ^a | NO ^a | NO ^a |
| MA | 2,3 | X | | | X | X | | X | |
| Me | 2,6 | X | | | X | X | | X | |
| MI | 2,10 | X | | X | | X | | X | |
| Va | 2,4 | X | | X | | X | | X | |
| Ve | 2,3 | X | | | | X | | X | |
| Vi | 2,4 | X | | | | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável.

^a Recusa.

Tabela 16

Atividade: Hora do Conto “A Zebra Camila” (30 janeiro)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | Crítérios de Avaliação |
|---|---|--|--|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer novas histórias; • Estimular o interesse pelas histórias/leitura; • Promover o aumento do vocabulário da criança; • Promover uma situação lúdica e prazerosa; • Estimular a capacidade de concentração; • Estimular a capacidade ouvinte; | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as personagens da história; • Manter a concentração durante a história; • Respeitar os colegas; | <ul style="list-style-type: none"> • Contar a história “A Zebra Camila” com recurso ao tapete de histórias; • Pedir às crianças que identifiquem as personagens da história; | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiários, crianças, educadora, auxiliar; • Tapete de histórias; • Marionetas; | <ul style="list-style-type: none"> • 20’; • Sala de Atividades; • Grande grupo (sentados no tapete em meia lua); | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 17

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Hora do Conto “A Zebra Camila” (30 janeiro)

| Objetivos Específicos | | Identificar as personagens da história; | | Manter a concentração durante a história; | | | | Respeitar os colegas; | |
|------------------------------|--------------|---|----------------|---|---------|------------------------------|---------|----------------------------------|---------|
| Indicadores | | Nomeia as personagens da história | | Mantém o silêncio durante a história | | Mantém a atenção na história | | Deixa os colegas estarem atentos | |
| Nome | Idade | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| E | 2,6 | | X ^a | X | | X | | X | |
| F | 2,2 | X | | X | | X | | | X |
| G | 2,10 | X | | X | | X | | X | |
| L | 2,9 | X | | X | | X | | | X |
| Ma | 1,8 | X | | | X | X | | | X |
| MA | 2,3 | X | | X | | X | | | X |
| Me | 2,6 | X | | X | | X | | | X |
| MI | 2,10 | X | | X | | X | | X | |
| Va | 2,4 | X | | | X | X | | | X |
| Ve | 2,3 | X | | | X | X | | | X |
| Vi | 2,4 | X | | | X | X | | | X |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável.

^a Não verbaliza.

2.2.4. Semana de 2 a 6 fevereiro

Durante esta semana deu-se continuidade ao projeto “O Cuquedo” com a construção da figura principal da história, bem como algumas atividades de carácter mais isolado, portanto, não ligadas a nenhum projeto em desenvolvimento. Estas atividades foram orientadas por mim, dado que a educadora não se encontrou presente em sala por motivos de saúde. Apesar deste facto, a educadora manteve-se sempre em contacto comigo, ajudando-me e orientando-me nas atividades.

De seguida apresento a planificação semanal (cf. tabela 18) e as planificações diárias e respetivas grelhas de avaliação (cf. tabelas 18 a 26).

Tabela 18

Planificação Semanal: 2 a 6 de fevereiro

| | |
|-----------------------------------|--|
| Intenções | <ul style="list-style-type: none">- Explorar movimento corporal e espacial com balões;- Explorar formas dos animais;- Semear Feijão;- Construção de Cuquedos em fio; |
| Momentos/Propostas | <ul style="list-style-type: none">- Momento de movimento com balões;- Construção de animais com massa de farinha;- Semear Feijão e hora do conto com história “Ainda Nada”;- Construção de Cuquedos; |
| Organização do grupo/espço | <ul style="list-style-type: none">- Todas as atividades em grande grupo;- Movimento realizado na sala, em espaço livre;- Massa e Semear de Feijão, sentados à mesa em grande grupo; |
| Materiais | <ul style="list-style-type: none">- Balões;- Massa de farinha com cores (tintas);- Livro “Ainda Nada” de Christian Voltz;- Feijões;- Copos de iogurte;- Terra;- Regador;- Fio;- Balões;- Cola branca;- Pratos; |

Tabela 19

Atividade: Movimento com balões (2 fevereiro)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/ Materiais | Tempo Espaço Organização | Critérios de Avaliação |
|--|---|--|--|--|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Explorar movimento corporal; • Promover situações de movimento; • Promover situações lúdicas e prazerosas; • Estimular a motricidade fina; • Estimular a imitação de movimentos; | <ul style="list-style-type: none"> • Imitar os movimentos do adulto; • Manipular o balão; • Demonstrar comportamentos de bem-estar e envolvimento; | <ul style="list-style-type: none"> • Com as crianças sentadas no tapete voltadas para o adulto. • Esconder os balões dentro da “Saquinha das surpresas”; • Criar uma situação de suspense, com a saquinha; Iniciar, cantando a canção da saquinha: <i>A saquinha das surpresas Ninguém sabe o que ela tem; tão quietinha, tão calada, vamos ver o que lá vem.^a</i> • Retirar um balão já cheio e passar com ele sobre as cabeças das crianças, entregando-o apor fim a uma das crianças. • Encher cada balão seguinte dentro do saco, para que as crianças vejam o balão a crescer e entrega-los a cada criança, até que todas tenham um balão. • Levantar as crianças do tapete e levá-las a imitar as posições e ações do adulto (e.g. atirar e receber o balão acima da cabeça; colocar balão entre as pernas e andar; andar com balão nas mãos com mãos e pernas esticadas) • Colocar a música e deixar que as crianças fluam ao som da mesma. • Começar a recolher os balões quando se quiser terminar a atividade e sentar as crianças em roda. • Fazer circular um balão pela roda, fazendo com as crianças o vão passando de uns para os outros. | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Auxiliar; • Educadora; • Balões, • Música clássica; • Rádio com leitor de CD; | <ul style="list-style-type: none"> • 30’ • Em grande grupo dispersos pela sala; • Sala sem materiais; | Ver grelha de registo da avaliação. |

^a Recurso utilizado pela educadora frequentemente.

Tabela 20

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Movimento com balões (2 fevereiro)

| Objetivos Específicos | | Imitar os movimentos do adulto; | | Manipular o balão; | | | | Demonstrar comportamentos de bem-estar e envolvimento; | |
|-----------------------|-------|---------------------------------|----------------|------------------------------|---------|--|---------|---|---------|
| Indicadores | | Reproduz as ações do adulto | | Manipula o balão com as mãos | | Mantém o balão nas mãos, não deixando cair | | Tem comportamentos evidentes de bem-estar e envolvimento (ri, sorri, mantém-se envolvido na tarefa) | |
| Nome | Idade | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| E | 2,6 | | X ^a | X | | X | | X | X |
| F | 2,2 | X | | X | | X | | X | |
| G | 2,10 | X | | X | | X | | X | |
| L | 2,9 | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA |
| Ma | 1,8 | X | | X | | X | | X | |
| MA | 2,3 | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA |
| Me | 2,6 | X | | X | | X | | X | |
| MI | 2,10 | X | | X | | X | | X | |
| Va | 2,4 | X | | X | | X | | X | |
| Ve | 2,3 | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA |
| Vi | 2,4 | X | | X | | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável.

^a Recusa.

Tabela 21

Atividade: Construção de animais em massa de farinha (3 fevereiro)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/ Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|---|--|---|--|--|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Exploração da forma dos animais; • Exploração de texturas e cores; | <ul style="list-style-type: none"> • Manipular a massa; • Identificar as cores; • Representar livremente um animal à escolha; | <ul style="list-style-type: none"> • Com as crianças sentadas à mesa dispostas em grande grupo. • Distribuir uma porção de massa de farinha, previamente preparada, a cada criança. • Explicar que devem escolher um animal da história “O Cuquedo” e representá-lo com a massa. • À medida que a atividade se vai desenvolvendo, questionar cada criança sobre o animal que está a desenvolver, questionando também as suas características; • Fazer um registo escrito das explicações das crianças, que posteriormente se deve associar à moldagem. <p><i>Nota.</i> Para descolar melhor a massa da mesa, polvilhar previamente a mesa com farinha.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Massa de farinha: Farinha, água, tinta e óleo; • Massa de farinha de várias cores (vermelha, amarela, azul); • Farinha para polvilhar a mesa; • Folhas e caneta para registo; | <ul style="list-style-type: none"> • 30’/45’ • Sala de Atividades; • Em grande grupo sentados à mesa; | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 22

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Construção de animais em massa de farinha (3 fevereiro)

| Objetivos Específicos | | Manipular a massa; | | Identificar as cores; | | | Representar livremente um animal à escolha; | |
|-----------------------|-------|---------------------------|----------------|----------------------------------|---------|----------------|--|----------------|
| Indicadores | | Mexe na massa com as mãos | | Identifica as cores apresentadas | | | Identifica a moldagem associando-a a um animal | |
| Nome | Idade | FAZ | NÃO FAZ | Todas | Algumas | Nenhuma | FAZ | NÃO FAZ |
| E | 2,6 | | X ^a | | | X ^b | | X ^a |
| F | 2,2 | X | | | X | | X | |
| G | 2,10 | X | | X | | | X | |
| L | 2,9 | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA |
| Ma | 1,8 | X | | | X | | X | |
| MA | 2,3 | X | | | X | | | X ^c |
| Me | 2,6 | X | | | X | | X | |
| MI | 2,10 | X | | X | | | | X ^c |
| Va | 2,4 | X | | | X | | X | |
| Ve | 2,3 | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA |
| Vi | 2,4 | X | | | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável.

^a Recusa. ^b Não verbaliza. ^c Não quer fazer um animal, faz outra associação.

Tabela 23

Atividade: Semear Feijão (5 fevereiro)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/ Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|--|---|--|--|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> Promover contacto com histórias; Promover contacto com a natureza; Desenvolver a noção de tempo; Desenvolver comportamentos responsáveis; Explorar a textura da terra; | <ul style="list-style-type: none"> Manter a atenção durante a história; Mexer na terra com as mãos; Semear o feijão; Estimular comportamentos responsáveis; | <ul style="list-style-type: none"> Iniciar a atividade com uma hora do conto, com a leitura da história “Ainda Nada”. Explorar a história, questionando as crianças, e.g. <i>sobre as personagens, sobre o que plantava o Sr. Luís, sobre o que nasceu da sementinha, sobre o que foi preciso fazer para a semente nascer.</i> De seguida questionar as crianças sobre se querem semear uma semente também. Mostrar às crianças um feijão, dando-lhes para a mão para que o sintam. Sentar o grupo à mês, onde cada um irá semear o feijão dentro de um copo de iogurte, após colocar um pouco de terra. Regar todas as sementeiras; Colocar as sementeiras em local solarengo; Mostrar às crianças o progresso diário da semente. Regar sempre que necessário as sementes. | <ul style="list-style-type: none"> Estagiário; Educadora; Auxiliar; Livro “Ainda Nada” de Christian Voltz; Feijões secos; Copos de iogurte (1/criança), Terra; Regador com água; | <ul style="list-style-type: none"> 30’; Sala de Atividades; Em grande grupo, sentados no tapete e na mesa de trabalho; | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 24

Grelha de Registo de Avaliação da Semeiar Feijão (5 fevereiro)

| Objetivos Específicos | | Manter a atenção durante a história; | | Mexer na terra com as mãos; | | Semeiar o feijão; | | | | Estimular comportamentos responsáveis; | |
|-----------------------|-------|--------------------------------------|---------|--|---------|--|---------|-----------------|---------|---|---------|
| Indicadores | | Mantém a atenção durante a história | | Mexer na terra com as mãos, sentindo a sua textura | | Coloca terra no copo, com a ajuda de uma colher na terra | | Semeia o feijão | | Voluntaria-se para prestar cuidados às sementes/plantas (regar) | |
| Nome | Idade | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| E | 2,6 | X | | | X | X | | X | | NO | NO |
| F | 2,2 | X | | X | | X | | X | | NO | NO |
| G | 2,10 | X | | X | | X | | X | | NO | NO |
| L | 2,9 | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NO | NO |
| Ma | 1,8 | | X | X | | X | | X | | NO | NO |
| MA | 2,3 | X | | X | | X | | X | | NO | NO |
| Me | 2,6 | | X | X | | X | | X | | NO | NO |
| MI | 2,10 | X | | X | | X | | X | | NO | NO |
| Va | 2,4 | X | | X | | X | | X | | NO | NO |
| Ve | 2,3 | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NA | NO | NO |
| Vi | 2,4 | | X | X | | X | | X | | NO | NO |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável.

Tabela 25

Atividade: Construção de Cuquedos (6 fevereiro)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/ Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|--|---|---|--|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Construção da personagem principal da história “O Cuquedo”; • Desenvolvimento da motricidade fina; • Desenvolvimento do vocabulário das cores; • Explorar novas técnicas de expressão plástica; | <ul style="list-style-type: none"> • Manipular o balão entre as duas mãos; • Estender o fio à volta do balão; • Identificar as cores dos fios; | <ul style="list-style-type: none"> • Com o grupo sentado no tapete em grande grupo, explorar a história “O Cuquedo”, deixando que sejam as crianças a identificar a sequência da história e os seus momentos principais. O adulto auxilia se necessário, mas orienta o discurso a toda a altura; • Propor às crianças se gostariam de construir Cuquedos; • Sentar as crianças à mesa, colocando uma folha de papel à frente de cada um. O adulto deve ajudar cada criança individualmente; • Auxiliar a criança a forrar um balão, pouco cheio, com cola branca; • Esticar um fio de cor à escolha, à volta do balão, colando-o; • Deixar secar as produções, pendurado pelo nó do balão. • Depois de seco, amolgar o cuquedo, de forma a ficar com a forma desejada. Colar olhos e boca; • Pendurar os cuquedos no teto da entrada da sala. | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Balões (1/criança); • Cola branca; • Recipientes/pratos para a cola; • Rolos de fios (de cores variadas); • Folhas de papel A3; • Olhos de plástico; • Bocas em cartolina; • Fio de Náilon; • Fita-cola; • Aventais de pintura; | <ul style="list-style-type: none"> • 60’; • Sala de atividades; • Em grande grupo, sentados à mesa, com aventais vestidos; | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 26

Grelha de Registo de Avaliação da Construção de Cuquedos (6 fevereiro)

| Objetivos Específicos | | Manipular o balão entre as duas mãos; | | Estender o fio á volta do balão; | | Identificar as cores dos fios; | |
|------------------------------|--------------|---------------------------------------|----------------|----------------------------------|----------------|--|----------------|
| Indicadores | | Manipula o balão com as duas mãos | | Desenrola o fio à volta do balão | | Identifica a cor do fio com que quer trabalhar | |
| Nome | Idade | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| E | 2,6 | | X ^a | X | X ^a | | X ^b |
| F | 2,2 | X | | X | | X | |
| G | 2,10 | X | | X | | X | |
| L | 2,9 | NA | NA | NA | NA | NA | NA |
| Ma | 1,8 | NA | NA | NA | NA | NA | NA |
| MA | 2,3 | X | | X | | X | |
| Me | 2,6 | X | | X | | X | |
| MI | 2,10 | X | | X | | X | |
| Va | 2,4 | X | | X | | X | |
| Ve | 2,3 | NA | NA | NA | NA | NA | NA |
| Vi | 2,4 | X | | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável.

^a Recusa. ^b Não verbaliza.

2.2.5. Semana de 9 a 13 de fevereiro

Durante esta semana, e dado que se estava a aproximar o final da PPS e a festividade do Carnaval, não foram propostas nem desenvolvidas nenhuma atividades, para além das de enriquecimento curricular já previstas no plano anual de atividades da instituição. Aproveitei esta semana para terminar os projetos pendentes e já planificados, bem como para auxiliar a educadora nas atividades propostas para a festividade do Carnaval.

2.3. Identificação da problemática

O tema que proponho para a concretização do meu relatório da PPS e elemento de avaliação para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar é o papel do Homem na Educação de Infância: O educador Homem.

Este tema surge no âmbito da ausência de homens, com quem me possa equiparar, pelos locais de estágio pelos quais tenho passado e por não ter conhecido nenhum até ao momento. Por vezes, seja nos locais de estágio, seja na minha experiência pessoal, quando algumas pessoas sabem ou veem um homem a estudar educação pré-escolar acham estranho ou dizem que realmente são necessários homens na educação de infância. Porque será que dizem isto? Serão realmente necessários homens na educação de infância? Qual as vantagens/desvantagens que o facto de ter um homem educador poderá trazer? Quais as grandes diferenças entre ter um educador homem ou uma educadora mulher? Coloco ainda outra questão: Será que um homem pode/deve ser educador de creche?

Cerca de 98% dos profissionais da educação de infância são mulheres. Até 1974 não era permitido o acesso dos homens a esta profissão. Porquê? O que levou a que isto acontecesse?

Sarmiento (2004) propõe uma explicação para a difícil aceitação de homens nesta profissão:

A ligação dos conceitos de maternidade e de educação de infância, sustentada numa concepção tradicional de que a educação das crianças é para ser feita em contextos domésticos, por mulheres, dificulta a aceitação

de que homens possam optar pelo exercício da profissão de educadores de infância (p.99).

A tradicional ideia de que são/deve ser as mulheres as principais prestadoras de cuidados das crianças tem dificultado a aceitação de homens nesta profissão. Mas esta tendência está a mudar lentamente. Proponho assim construir uma problemática à volta deste tema, tentando responder às questões que coloquei anteriormente e com o objetivo de desmistificar preconceitos e tradições obsoletas, que facilitem a integração de homens na educação de infância dos 0 aos 6 anos, garantindo que os homens podem ser bons educadores de infância. Já que segundo Sarmento (2004) a definição desta categoria profissional passa por serem “agentes educativos com um saber específico sobre pedagogia da infância e das ciências que ajudam a desempenhar adequadamente o acto educativo, saber específico esse garantido pela existência de um corpo de conhecimentos sistemático, adquirido num longo período de tempo.” (p.99.) e não de um género pré-definido.

3. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

3.1. Avaliação pessoal semanal e diária

De seguida são apresentadas todas as reflexões diárias e semanais, construídas ao longo da PPS, que refletem o dia-a-dia do grupo focando alguns dos aspetos que considere mais pertinentes da ação educativa. Nas reflexões semanais será mobilizada fundamentação teórica pertinente, focando um dos temas abordados durante a respetiva semana. As reflexões apresentadas de seguida foram comentadas pela supervisora da PPS, até ao dia 19 janeiro. As reflexões comentadas pela educadora cooperante são apresentadas no Anexo F.

As reflexões serão apresentadas por ordem cronológica e por semana, sendo que primeiro surgem as diárias e posteriormente a semanal correspondente. Os comentários da supervisora aparecem no corpo do texto em maiúsculas e a negrito, para assim serem facilmente identificados.

Semana de 5 a 9 janeiro

Reflexão diária de 5 de janeiro 2015

Hoje foi o primeiro dia de regresso após as férias de Natal, a escola esteve fechada durante uma semana, reabrindo hoje. Algumas crianças ao chegarem choraram e fizeram “birra” necessitando de um período curto de adaptação à instituição. No caso de algumas crianças, estes comportamentos fizeram-se sentir noutros momentos do dia, necessitando assim de um maior reconforto afetivo.

Em relação à semana de observação, hoje estiveram presentes mais crianças, perfazendo o total de 9 crianças. Durante o período de observação, e devido a constrangimentos de saúde e familiares, só estiveram presentes entre 5 a 6 crianças, toda a semana. Portanto, hoje ainda conheci crianças pela primeira vez. Em relação à minha presença, as crianças pareceram aceitar-me bem, lembrando-se de mim, e mesmo aquelas que me conheceram apenas hoje, demonstram à vontade na relação comigo, aceitando-me na sala, não demonstrando comportamentos defensivos acentuados. **FOLGO EM SABER!**

Hoje, foi dia do momento de música. Uma atividade de enriquecimento curricular semanal, com a colaboração de dois encarregados de educação da instituição. O momento musical demorou cerca de 30/45 minutos, durante os quais as crianças demonstraram atenção e interesse, permanecendo em silêncio e em alguns casos interagindo pontualmente e por iniciativa própria, mais do que quando solicitados. Algumas crianças não interagiram ativamente na sessão, limitando-se a escutar, mas aparentando manter a atenção e o interesse.

Notou-se, durante a hora do almoço, que algumas crianças que já comiam sozinhas necessitaram de ajuda para comer, como que tivessem sofrido um retrocesso das aprendizagens. Esta é uma situação comum e que normalmente sucede após um período de ausência da escola mais prolongado (e.g. férias). **PORQUE FAZ ESTA AFIRMAÇÃO, QUE NORMALMANTE SUCEDE APÓS UM PERÍODO DE AUSÊNCIA? FALOU COM A SUA EDUCADORA CCOPERANTE? OBSERVOU?**

Para finalizar, o dia de hoje foi uma readaptação para todos, quer para mim, quer para as crianças, quer para a equipa educativa, que teve de lidar com comportamentos já em extinção e que tendiam a ressurgir.

Reflexão diária de 6 de janeiro 2015

Hoje foi dia de Reis e como tal deu-se continuidade ao assinalar da festividade, com a continuação da construção das coroas individuais, que as crianças iriam utilizar mais tarde. Foi uma tarefa mais demorada, visto que cada criança necessitou de acompanhamento individual para a realização da atividade, devido ao uso de cola branca. À medida que as crianças iam acabando, passaram a desenvolver atividades livres dentro (e.g. desenhos, brincadeira livre, jogos) da sala. **REFLEXÃO POBRE... E O QUE PENSA DE SE FESTEJAR O DIA DE REIS COM CRIANÇAS PEQUENAS? PODERIA SER UMA REFLEXÃO INTERESSANTE.**

Não foi possível desenvolver mais atividades, devido à hora de chegada tardia de algumas crianças.

Reflexão diária de 7 de janeiro 2015

Hoje ao início do dia, a educadora ficou retida em assuntos pendentes, pelo que foi necessário iniciar o dia com as crianças. Cantei a canção dos bons dias com as crianças, questionando-as e pedindo-lhes para que a me ensinassem. Eles foram bastante ativos, mostrando-se disponíveis e tendo acedido rapidamente ao meu pedido. De seguida, marcou-se o tempo e a fruta, nos mapas construídos para esse efeito. Pedindo que cada criança olhasse para o exterior e dissesse como estava o tempo, fazendo a correspondência com os cartões pré-existentes na sala. As crianças foram capazes de proceder também ao registo do tempo dos dias anteriores (da semana corrente). As crianças demonstraram facilidade no reconhecimento das condições atmosféricas, no entanto, demonstraram dificuldade na associação ao dia da semana e sua correspondência no mapa. Algumas das crianças, não conseguiram fazer a associação das características pedidas com os dias anteriores. **PORQUE SERÁ?**

Nota-se que à hora do almoço, algumas das crianças mantêm a necessidade de serem ajudados a alimentarem-se, chorando quando se insiste que o façam autonomamente. Para mim é ainda difícil gerir minha atuação perante esta situação, pois ainda não conheço os limites de cada criança, até onde devo insistir ou ajudar na tarefa. Da mesma forma acontece noutras situações durante o dia (e.g. arrumação da sala ou de cumprimento de alguma tarefa necessária). Penso que apenas após conhecer melhor as crianças e elas a mim, poderei insistir mais ou conseguir que elas façam o que lhes é pedido. **BOA REFLEXÃO.**

Na hora do repouso, nota-se que todas as crianças ainda levam consigo um objeto seguro. Algumas ainda trazem objetos de casa dos quais não se querem separar durante o dia. Estes objetos são deixados com as crianças, até que elas próprias se separem deles, o que poderá não acontecer. É dado o tempo a cada criança para se adaptar e libertar-se do objeto, e criar laços de segurança no espaço da sala. Cada criança necessita do seu tempo de adaptação e de criar um espaço seguro à sua volta. O objeto seguro, transmite à criança os laços de segurança de casa e da família. **PORQUÊ... SERIA BOM PENSAR SOBRE ESTA QUESTÃO.**

Reflexão diária de 8 de janeiro 2015

A reflexão de hoje pretende incidir sobre o comportamento habitual de uma das crianças do grupo, a E.

Esta criança desde que me encontro na instituição, não emitiu, na minha presença, uma palavra, nem fez qualquer tentativa de comunicação verbal. No início estranhei a situação, pelo que questionei a educadora sobre o seu comportamento. A E revela ser uma criança muito reservada e que na instituição não verbaliza qualquer palavra, expressando-se apenas através de comunicação não-verbal. A educadora referiu que a E é bilingue e que portanto por vezes, tentava estabelecer com a E comunicação verbal através da língua inglesa, com pouco ou nenhum efeito. A educadora refere que por vezes, quando está sozinha com ela ou quando estão poucas crianças na sala, consegue algum registo verbal, mas nem sempre isso acontece.

Na sala existe uma descrição escrita de cada criança, elaborada pelos pais. No registo da E pode-se ler: “E is quiet, clever, independent, suspicious, e unique”. A educadora refere que a E, quando está com os pais ou em casa, comunica verbalmente e eficazmente, mantendo-se, no entanto, reservada.

No início do ano, a E era renitente a qualquer abordagem, não comunicava, e havia alguma dificuldade em que ela realizasse as tarefas pedidas ou as rotinas diárias, tendo comportamentos tais como: ao dar-se-lhe a mão e tentando que ela fosse com o adulto, ela fazia força com os pés, para tentar ficar no mesmo local.

Aquando o meu primeiro dia na instituição a E, não acedia facilmente à minha abordagem, não interagindo comigo de forma alguma. No entanto foi-me permitindo entrar no seu espaço, indo comigo quando é preciso e respondendo-me de forma não verbal, desde que as perguntas sejam diretas e dirigidas aos seus interesses naquele momento (e.g. queres trocar de jogo?; queres comer mais?; queres ir ver um livro?). Caso a pergunta não vá ao encontro dos seus interesses momentâneos, ela mantém-se com uma expressão facial impenetrável ou fugindo com o olhar. No entanto a E utiliza expressões faciais que transmitem os seus desejos, um sorriso, um franzir ou abando a cabeça. Quando a E não quer fazer algo, faz força contrária ou fixa-se no mesmo local sem se mexer. **REFLEXÃO MUITO PERTINENTE E INTERESSANTE.**

Hoje, pela primeira vez, ouvi, durante a hora do repouso, a E utilizar comunicação verbal, na interação com o seu objeto seguro, isto, enquanto as restantes crianças dormiam. **JÁ É UM AVANÇO...**

Na primeira semana de observação, houve uma situação que me impressionou bastante. As crianças das duas salas de 2 anos, juntaram-se ao fim do dia como é habitual, a E que normalmente é uma das últimas a abandonar a instituição, ficou sentada na mesa durante todo o período em que estive a observá-la, pelo menos durante 30 minutos, com jogos de mesa à sua frente e aparentemente alheia aos comportamentos das restantes crianças. No entanto, por vezes, observava os colegas nas suas brincadeiras, mas não respondia a nenhum estímulo dos adultos da sala. Não acedia a nenhuma das atividades que lhe foi proposta.

Esta criança coloca em mim alguma ansiedade e alguma insegurança, até mesmo sentimentos de frustração, pois fico sem saber como agir e como fazer com que ela queira falar e interagir verbalmente com os colegas e com os adultos, sabendo de antemão que ela o consegue fazer. Tento quando, estou com ela, criar laços, interagindo com ela, fazendo-lhe perguntas dirigidas ao que se pretende e de forma fechada para que ela apenas tenha que responder sim ou não, tendo sempre integrá-la no grupo e na atividade que é proposta. **É NATURAL! TOMOU UMA BOA DECISÃO.**

Reflexão diária de 9 de janeiro 2015

Hoje, a educadora teve necessidade de faltar, pelo que fiquei na sala com a auxiliar e com outra auxiliar que entretanto veio ajudar. O dia iniciou-se com o acolhimento habitual. As crianças desenvolveram brincadeira livre até à hora de comer a fruta. De seguida, procedeu-se à marcação dos mapas da fruta, presença e tempo, orientado por mim e pela auxiliar. De seguida cantei com as crianças a canção do Bom Dia. Em seguida, e como não tinha preparado previamente, desenvolvi uma hora do conto com a história “A casa da Mosca Fosca”, contei-lhes a história, acentuando os nomes das personagens e pedindo-lhes que repetissem sempre que entrava uma nova. À medida que entrava uma personagem nova, acentuei também o número das personagens, pedindo-lhes que contassem comigo. As crianças demonstraram interesse e mantiveram a atenção durante a história. Apenas o M demonstrou

reconhecer quase todas as personagens com os adjetivos que lhes estão associados. **BOA ESTRATÉGIA. NEM SEMPRE TEMOS TUDO PLANEADO. O QUE É IMPORTANTE É AGIRMOS COM INTENCIONALIDADE EDUCATIVA/PEDAGÓGICA.**

Senti alguma facilidade na realização destas tarefas, conseguindo a meu ver estabelecer relação e captando a atenção das crianças. No entanto, senti muita dificuldade em manter a atenção das crianças, nos momentos a seguir à história. **PORQUE...** No período de transição entre a história e a hora do almoço, houve necessidade de manter as crianças no tapete pois as camas já estavam colocadas no chão, pelo que não podiam realizar brincadeira livre. Tentei que uma das crianças partilhasse uma canção com o grupo, tendo tido voluntários, mas no entanto não sendo suficiente para preencher o tempo. Visto que não me lembrava de nenhuma atividade no momento, recorri a materiais expostos na sala (ninho e folhas), realizando uma conversa com as crianças sobre onde estavam os ninhos e o que iria nascer dos ovos que estavam no ninho. Com as folhas tentei obter das crianças informação sobre a sua origem e sobre a textura, dando-lhes a explorar as folhas. **É SEMPRE BOM TERMOS UMA PANÓPLIA DE POSSIBILIDADES PARA OCUPAR OS MOMENTOS DE TRANSIÇÃO E/OU OS IMPREVSITOS (UMA ROTINA MAIS DEMORADA QUE O HABITUAL, POR EX.)** Dei-lhes também a explorar uma casca de ouriço da castanha, sempre na minha mão, dado o perigo dos picos. Após esta atividade, dirigimo-nos para o refeitório para a hora do almoço. Tendo o resto do dia decorrido dentro da normalidade.

Neste dia, senti-me mais autónomo dentro da sala, no entanto foi um pouco assustador, ter que captar a atenção das crianças e não saber como, não ter nenhuma atividade. Isto faz-me pensar que o/a educador/a necessita de conhecer uma grande variedade e quantidade de atividades simples para utilizar em momentos de transição, tais como o que se sucedeu hoje. Em relação a mim reconheço a minha inexperiência neste ponto, tendo que construir um portefólio maior de atividades para mim mesmo, para ter como suporte caso aconteçam situações imprevisíveis como a de hoje. **POIS, NEM MAIS. É O QUE ACABEI DE REFERIR NO COMENTÁRIO ANTERIOR. FAÇA ISSO, UMA PESQUISA DE RECURSOS E PROPOSTAS EDUCATIVAS (LENGA-LENGAS, CANÇÕES...) PARA TER SEMPRE QUE SENTIR NECESSIDADE.**

Reflexão Semanal de 5 a 9 de janeiro 2015

No início da semana notou-se que as crianças manifestavam comportamentos de insegurança e receio do afastamento dos pais aquando a chegada à escola (e.g. choro, necessidade de conforto no colo). Esta regressão, o retorno a comportamentos de adaptação já extintos, é habitual em algumas crianças. No caso específico desta semana, deveu-se à ausência da escola durante as férias do Natal (uma semana). São comportamentos que normalmente são passageiros, mas poderão permanecer, sendo nesses casos melhor, pedir a colaboração dos pais na readaptação das crianças, pedindo-lhes, por exemplo, que permaneçam durante algum tempo na sala, que leiam histórias sobre a escola, que passem algum tempo sozinhos com as crianças, recordar à criança que voltará para a vir buscar, não prolongar a despedida (Brazelton, 2013).

“Bebés e crianças até aos 3 anos aprendem porque querem” (Hohmann, 2011, p.27). Esta afirmação justifica que as crianças aprendem através de si próprios e das suas experiências. É através destas que se vão desenvolvendo e crescendo em harmonia e de uma forma saudável. Desde pequenas, que as crianças tendem a ser autónomas, desde que para isso sejam estimuladas. É visível no dia-a-dia da instituição, um incentivo à autonomia das crianças em todas as atividades possíveis, e que para eles não sejam demasiado complicadas e por tanto possam provocar um sentimento de frustração. No entanto, as crianças são por vezes renitentes à autonomia, mesmo que já tenham adquirido essas aprendizagens. Esta renitência é visível nos momentos de adaptação e readaptação à escola. No primeiro dia desta semana de readaptação à escola, observou-se que várias crianças não queriam comer sozinhas na hora da refeição, “exigindo” a ajuda do adulto presente. Por outro lado, uma das crianças mais novas, a Ma com apenas 1 ano, recusa qualquer tipo de ajuda, comendo autonomamente. Estes comportamentos fazem-nos questionar a razão da sua origem. As crianças já adquiriram essas capacidades, no entanto, em alguns casos, optam por pedir que o adulto as faça por ela. Será uma forma de chamada de atenção, será uma forma de criar laços, ou uma manifestação de insegurança? Nestes casos, a questão é: devemos insistir para que concretizem a ação autonomamente, ou devemos aceder ao pedido da criança?

Referências

- Brazelton, T. (2013). *O grande livro da criança* (13.ªed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Semana de 12 a 16 de janeiro

Reflexão diária de 12 de janeiro 2015

O momento que escolhi para a reflexão de hoje, foi o momento de música, que se repete todas as semanas à segunda-feira. Esta atividade tem a duração de 45 minutos, o que me levaria a pensar que seria demasiado tempo para crianças desta idade estarem concentradas e a tirarem partido da exposição a atividades musicais.

É importante que as crianças sejam expostas à música, de qualidade, desde de tenra idade. Este contacto precoce irá estimular as suas capacidades cognitivas, bem como a sua facilidade em adquirir competências na área da música.

Após observar já dois momentos de música, nota-se que as crianças ficam “encantadas” e mantêm a concentração durante praticamente toda a sessão, só desviando a atenção cerca de 5 minutos antes do término. A maioria das crianças participou espontaneamente na sessão, repetindo gestos ou cantando. **POIS, DE FACTO, A QUALIDADE DE EXCELÊNCIA FAZ ISTO, ESTA MAGIA NAS CRIANÇAS.**

Foi interessante observar que durante a sessão de música, umas das crianças, quando se perguntou que animal fazia “muuu...”, uns responderam: “a vaca”, mas o Va respondeu: “o cuquedo”, referindo-se à História de Clara Cunha, na qual a personagem principal, o cuquedo, prega partidas e no fim faz: “buuu...”. A semelhança fonética entre as duas onomatopeias é tão próxima que fez na criança surgir a memória da história já trabalhada anteriormente. No entanto, é interessante que as crianças memorizem e retomem e mobilizem aprendizagens anteriores, nomeadamente esta, já trabalhada há mais de um mês. Esta história irá ser o ponto de partida para algumas das atividades que pretendo desenvolver e que iram ao encontro do projeto que a educadora tem previstos para o grupo.

Reflexão diária de 13 de janeiro 2015

No dia de hoje, o primeiro momento sobre o qual retendo refletir foi quando, o MI ao ser chamado à atenção por mim para que se sentasse à mesa e parasse de correr pela sala, tal como pedido pela educadora, me mordeu quando eu o segurei. Naquele momento, não tive oportunidade de falar com ele, mas passados alguns momentos perguntei-lhe o que tinha feito e se sabia que não se devia morder a ninguém. Ao que ele respondeu afirmativamente prometendo que não iria repetir. Foi posteriormente também chamado à atenção pela educadora. **BOA REFLEXÃO.** Esta criança apresenta um desenvolvimento cognitivo avançado, falando com frases completas e de forma perceptível, utilizando um vocabulário variado. É uma criança irrequieta e com alguma dificuldade em manter a concentração. Apresenta também alguma dificuldade em aceitar as indicações dos adultos, oferecendo quase sempre resistência. No entanto, o MI consegue ser carinhoso e demonstrar afeto em muitas situações, bem como ser voluntarioso para com os adultos.

Durante a atividade de “Ouvir falar de letras” as crianças ouviram a história “Um presente diferente” de Marta Azcona e Rosa Osuna. Durante a apresentação todas as crianças mantiveram a atenção, concentrados e focados na história. Após a história, foi pedido a cada criança que desse um uso a um pedaço de pano a eles entregue. Todas as crianças deram utilidades ao pedaço de tecido, umas verbalmente outras exemplificando. O grupo conseguiu com a ajuda da contadora, recontar os momentos principais da história exemplificando as utilidades dadas ao tecido e os nomes das personagens. Foi para mim surpreendente observar como as crianças se mantiveram atentas e compreenderam a história e os principais momentos desempenhados pelas personagens. **PORQUE SERÁ? HÁ QUE COLCORA HIPÓTESES/RESPOSTAS POSSÍVEIS PARA O QUE OBSERVOU E REGISTOU.**

Reflexão diária de 14 de janeiro 2015

Para a reflexão de hoje pretendo dar importância a dois pontos: às chamadas de atenção da Me e as reações de imitação das crianças.

A Me é uma criança com uma situação familiar especial. A Me é adotada e por isso tem um desenvolvimento geral diferente do expectável para a idade **NÃO É UMA CONCLUSÃO LÓGICA NEM ÓBVIA... ATENÇÃO A ESTAS CONCLUSÕES NÃO FUNDAMENTADAS!** Em termos motores e em termos de autonomia está bem desenvolvida, no entanto a nível linguístico está um pouco atrasada (**OU SEJA...?**) no seu desenvolvimento. Nota-se que poderá existir algum constrangimento anterior à sua adoção, pois sempre que a Me está a fazer alguma coisa que não é suposto, e qualquer adulto lhe chama à atenção, a Me fica sobressaltada e dá um “salto”, ficando a olhar para o adulto. No entanto esta criança, diz muitas vezes que tem “dói-dói” (sic). Das primeiras vezes que a ouvi dizer esta expressão, pensei que se teria magoado e lidei com o assunto, como tal. No entanto, comecei a verificar que não existiam quaisquer lesões nos locais que a Me apontava, nem justificação aparente para essa queixa. Ao fim de alguns dias comecei a perceber que eram chamadas de atenção. Questionei a educadora nesse sentido que confirmou as minhas suspeitas. A questão é o porquê das chamadas de atenção. Todo o historial desta criança leva a crer que existiu algum impedimento ao desenvolvimento normal e harmonioso. Nota-se também que é uma criança com necessidade de afeto e de carinho, no entanto é muito autónoma, sendo uma das duas crianças que já não fraldas.

Neste dia, quando me dirigi ao tapete para contar a história do Cuquedo, coloquei uma cadeira em frente ao tapete para me sentar e uma das crianças sentou-se e disse que queria ficar ali sentada. Neste momento juntou-se logo outro e depois outra, acabando por ficarem quatro crianças sentadas nas cadeiras, ao que eu respondi que então eu ficaria no tapete. As restantes crianças presentes sentaram-se no tapete. Foi muito interessante observar a imitação de algumas crianças, nomeadamente as mais expeditas imitarem o comportamento de outras e mesmo numa situação que elas sabem que não é usual, pois são os adultos que normalmente se sentam nas cadeiras. É importante referir que nos primeiros dias, experimentei sentar-me no tapete com eles para contar uma história, no entanto a maioria das crianças tentou vir para o meu colo. Situação repetida sempre que me sento com eles no tapete, pelo que quando pretendo que todos me ouçam sento-me na cadeira, tentando assim evitar esse comportamento, apenas nestas situações.

As crianças têm muitas vezes a necessidade de imitar outras crianças, principalmente naquilo que é menos correto, quase parece uma necessidade inata. Penso que esta necessidade está implícita na socialização dos indivíduos, uma

necessidade de aceitação e integração com o grupo, mesmo nestas tenras idades, nota-se que uns vão atrás dos outros.

Reflexão diária de 15 de janeiro 2015

No dia de hoje as crianças chegaram mais cedo do que o habitual, pelo que a educadora decidiu recomeçar a implementar as rotinas da manhã, nomeadamente o sentar no tapete e dar os bons dias. Estas rotinas têm sido alteradas ou mesmo eliminadas devido à hora tardia a que as crianças chegam à instituição. A educadora reforça a ideia, junto dos pais, de que as crianças devem chegar mais cedo, para que lhes seja possível tirar proveito das atividades realizadas. É certo que as crianças devem, e ainda mais nesta faixa etária, passar o melhor e maior tempo possível com os pais, no entanto é necessário respeitar os horários da instituição e especificamente do grupo. As rotinas são uma forma de criar estrutura no desenvolvimento das crianças, quer a nível social quer a nível cognitivo, daí que seja importante que as crianças as tenham e que os pais as respeitem.

Outro ponto, que pretendo referir nesta reflexão, é a alteração quase momentânea de comportamento de algumas crianças, nomeadamente da E, da F e da Ma. A E, como já referi noutra reflexão, é uma criança muito reservada e que num momento está mais desafiante e mais reativa e que noutro está muito envergonhada e muito calada. A F é muito expressiva. Quando está feliz apresenta comportamentos muito eufóricos, quando é contrariada e/ou fica desconfortável tem reações muito exacerbadas (choro, ansiedade). A Ma é a criança mais nova da sala, daí que possa ser expectável que apresente reações diferentes. Quando contrariada a Ma apresenta reações muito exacerbadas e exageradas (choro, agitação, deita-se no chão, tenta-se libertar se a agarramos). Estas crianças, especificamente a F e a Ma, parecem ter alguma dificuldade em lidar com a frustração e com a negação. Esta confrontação é necessária, para que possam criar limites e regras de comportamento. **SIM, CONCORDO MAS, EM QUE SE BASEIA PARA O AFIRMAR? CONVÉM EXPLICITAR, FUNDAMENTAR.** Em relação à E, ainda não consegui entender o que se passará e qual a razão para o seu comportamento extremamente reservada. Será apenas vergonha?

Outra das crianças, a L apresenta reações de medo quando é sujeita a algumas situações desconhecidas. Por exemplo, a educadora mascarou-se na sequência da história do capuchinho, o que causou na L uma reação de choro e medo. Em algumas situações de loga ou de histórias, a L nunca quer fazer nada, pelo menos não logo no início da atividade e se insistimos para que faça algo, ela responde chorando. A L, apesar desta situação, é uma criança bastante autónoma e desembaraçada. Tendo em conta esta situação, parece-me plausível que um dos temas que poderei trabalhar com as crianças seja os medos. **DE QUE FORMA? VÁ PENSANDO NO ASSUNTO.**

Reflexão diária de 16 de janeiro 2015

Hoje, a L manteve o seu padrão de comportamento. **QUAL? QUEM LÊ TANTAS REFLEXÕES, JÁ NÃO SE LEMBRA! TERIA SIDO PERTINENTE FAZER UMA PEQUENA NOTA DE RODAPÉ, PARA SITUAR O LEITOR DO SEU REGISTO NA SITUAÇÃO CONCRETA.** Hoje apresentei a história do *Cuquedo* em sombras chinesas, quando me escondi atrás do teatro de sombras, a L começou a chorar. Tentei sossega-la, com a ajuda da educadora, aparecendo novamente e até destapando a janela do teatro de sombras, para que ela visse que não havia ali nada do qual tivesse necessidade de ter medo. A educadora sugeriu então que ela viesse para trás do teatro de sombras, para que contasse a história comigo, ao que ela se negou. Mantém-se aqui o tema dos medos. **AH, AGORA SIM! MAIS CLAREZA NO DISCURSO!**

Após ter terminado de contar de história, algumas das crianças vieram atrás do teatro de sombras e “brincaram” com as sombras das suas mãos e das suas silhuetas, no entanto estavam mais interessados em interagir com os animais de cartolina. Tive o cuidado de salientar a sombra de cada criança, para que observasse a sua própria sombra. **BOA!**

Após contar a história, pedi às crianças que respondessem a algumas perguntas, quem eram as personagens? O que diziam os animais e o que faziam? Apenas algumas crianças responderam, mas a maioria só com perguntas muito dirigidas e com respostas curtas e simples, conforme é expectável nesta idade. Estas

palavras que as crianças sugeriram, irão ser aproveitadas para a concretização de um painel sobre o *Cuquedo*.

Hoje iniciou-se a construção de uma casa de cartão, a partir de uma caixa de cartão. Nesta casa a educadora pretende colar fotografias da família de cada criança, para que elas possam entrar na casa e terem um espaço familiar e com a sua família, criando assim um sentido de proteção e de segurança. **E O QUE PENSA SOBRE ESTE RECURSO EDUCATIVO?**

Reflexão semanal de 12 a 16 de janeiro 2015

Esta semana foi a mais ativa relativamente a atividades dinamizadas por mim.

Nota-se ainda nas crianças do grupo, uma imaturidade a nível da capacidade de concentração e de atenção ao que se está a dizer e ao que se está a fazer. O grupo tem ainda alguma dificuldade em estabelecer rotinas diárias e em mantê-las. Quando as crianças se sentam no tapete é difícil controlar o grupo numa conversa, que é necessária para começar o dia, a capacidade de esperar que se desenrole a atividade é ainda precoce (e.g. na marcação dos mapas).

Dado este fenómeno, dedico a reflexão desta semana à necessidade de existirem rotinas diárias. A rotina diária deve ser respeitadora do ritmo das crianças, dispensando tempo para proporcionar bem-estar e aprendizagens, bem como um papel fundamental na organização do trabalho e do jogo. A rotina diária deve ser estimuladora da autonomia, da noção de responsabilidade, liberdade, e do pensamento da criança.

O estabelecimento de uma rotina diária permite às crianças antecipar os acontecimentos do dia-a-dia, criando assim um sentimento de segurança o que pode beneficiar as suas relações sociais, estimulando e desenvolvendo simultaneamente os traços da personalidade da criança tornando-a mais dinâmica e criativa (Santos, 2010). Ainda segundo Santos (2010), quando a rotina é “além disso, quando a rotina é consistente, permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p. 10).

Segundo Wieder e Greespan (2002, p.182) citados por Pereira (2014) «através da rotina “a criança aprende a organizar a experiência e aprende a aprender”»

A rotina diária é organizada de diferentes maneiras segundo a perspectiva de cada modelo pedagógico e baseando-se nas características específicas que cada um defende, no entanto todos defendem que a rotina permite à criança antecipar os momentos do seu dia-a-dia, transmitindo à criança uma sensação de segurança (Pereira, 2014).

Segundo o modelo do Movimento Escola Moderna, a rotina diária deve ser dividida em duas partes: Manhã e Tarde. Sendo que a parte da manhã se centra nas atividades escolhidas pelas crianças, enquanto a parte da tarde se baseia em sessões plenárias ou partilha de informação. Claro que este modelo é construído quando pensamos em educação pré-escolar.

Em creche e seguindo o modelo MEM, como é o caso desta instituição, a rotina diária tem que ser adaptada. Assim sendo a rotina definida por esta instituição para a creche é a seguinte:

1. Acolhimento;
2. Atividades em sala/exploração ativa;
3. Pausa (fruta);
4. Atividades em sala/exploração ativa;
5. Almoço;
6. Repouso;
7. Lanche
8. Atividades livres;
9. Prolongamento;

A alteração da rotina em relação ao proposto pelo modelo, deve-se à necessidade de adaptação das atividades devido à idade e ao ritmo das crianças desta faixa etária.

A educadora tenta, e de acordo com o modelo instituído, que as crianças dentro das suas possibilidades e capacidades façam a partilha dos saberes, daí que por vezes se peçam pequenos trabalhos com as famílias e que depois as crianças irão apresentar ao grupo, sempre com o auxílio da educadora.

A existência de rotinas provou ser promotora da interiorização e estabelecimento de regras, limites e compromissos que garantem o bom funcionamento do grupo e das atividades quer na creche, quer no pré-escolar. A rotina deve ser ainda promotora do desenvolvimento de competências sociais, tais como a

autoestima, a criatividade, a curiosidade e o desejo de aprender. Porém, e apesar da sua importância, a rotina deve e pode ser quebrada esporadicamente, quando e onde a situação o exigir, dando lugar a alguma situação que seja significativa e que deva ser explorada, permitindo às crianças novas aprendizagens (Pereira, 2014).

Com este grupo tem sido difícil manter algum tipo de rotina diária, dado que a sua hora de chegada por vezes é tardia, o que por si só quebra a rotina. Se a educadora desejar cumprir a rotina diária algumas das crianças vão-se sentir deslocadas já que não a irão cumprir. Para evitar que isto aconteça a educadora tem alterado a rotina diária, especificamente o acolhimento com a canção dos bons-dias, a marcação das presenças e dos mapas, deixando-os para o final da manhã, tentando que estejam presentes todas as crianças.

Referências

- Pereira, A. M. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre). Consultada em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6133>
- Santos, C. M. (2010). *O dia-a-dia no jardim de infância – importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra) Consultada em [//estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/18201/1/carla%20santos.pdf](http://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/18201/1/carla%20santos.pdf)

Semana de 19 a 23 de janeiro

Reflexão diária de 19 de janeiro 2015

Hoje o dia foi dedicado a brincadeira livre, novamente derivado do facto de as crianças não chegarem cedo à instituição e sempre que existem atividades pré-programadas, tais como a música ou o ioga, torna difícil o desenvolvimento das atividades programadas por mim ou pela educadora. Esta situação foi explicada diversas vezes aos pais das crianças. Alguns pais acederam e normalmente trazem as crianças cedo, no entanto outros não se encontram tão colaborantes. Esta situação, na minha opinião, é natural já que alguns dos pais entram tarde no seu local de

trabalho, tentando assim, aproveitar este tempo do início do dia para estarem com os filhos. Alguns dos pais também tem folgas durante a semana, sendo que nesses dias ficam com os filhos em casa.

A frequência da creche e do JI são, na minha opinião, importantes. Proporcionam experiências de socialização e desenvolvimento global que em casa, nem sempre existem ou são possíveis. No entanto, é importante que as crianças tenham tempo para estar com os pais, estruturando a sua relação e criando os seus laços afetivos. Muitos dos pais não dispõem de muito tempo durante o dia para estarem com os seus filhos, e essa situação pode a curto e a longo prazo danificar a relação pais-filhos. Neste grupo, apesar de as crianças saírem, no geral, cedo da instituição, nota-se que na maioria dos casos não são os pais que vêm buscar, são avós ou empregadas, pelo que saliento a importância de os pais despenderem tempo para os filhos no início do dia, “roubando” assim algum tempo na creche.

É por esta razão que em dias que estão marcadas outras atividades, por vezes aproveita-se para deixar as crianças em brincadeira livre, que não é por si uma desvalorização desta atividade muito importante, mas sim um aproveitamento do tempo e organização da semana. **BOA OBSERVAÇÃO**

Outro dos aspetos que pretendo abordar na reflexão de hoje, é a questão das chamadas de atenção e repreensão das crianças. Este tema é muito sensível, tendo em conta as formas de o fazer e o impacto que pode ter nas crianças. Quando surge a necessidade de chamar a atenção de alguma criança, por algum comportamento menos correto, que pode em alguns casos por em causa a segurança da criança ou crianças, cabe ao adulto responsável no momento chamar a atenção da criança fazendo-a perceber que esse comportamento é perigoso ou que por outro motivo não deve repeti-lo. Em alguns casos o adulto assume a sua autoridade pela força (não falo de violência física), restringindo a criança a um lugar (e.g. cadeira, chão), noutros casos elevando a voz causando uma reação na criança, por vezes de medo. Noutros casos o adulto fala com a criança, explicando-lhe qual a forma correta de fazer as coisas e explicando-lhe o porquê de não poder ter certo comportamento.

Na minha visão, a forma de repreensão depende um pouco do contexto e da criança, claro que a violência física e/ou psicológica nunca deve ser admitida. Mas deve haver algum impacto na criança que a faça entender e interiorizar que certos comportamentos não são admissíveis quando se vive em sociedade e na qual as nossas ações podem por em risco outros. As crianças têm desde cedo a capacidade

de perceber que o adulto está zangado e de compreensão da língua, por isso por vezes uma mudança no registo vocal é suficiente para dar a entender à criança a importância do que está a fazer. Quando queremos incentivar ou congratular uma criança também mudamos o nosso registo vocal. Também o devemos fazer quando a repreendemos. Para mim a melhor forma é a mudança inicial do tom de voz e posteriormente explicação do sucedido. A punição deve ser tomada em último recurso e caso o anterior não tenha surtido efeito. Há crianças muito sensíveis a qualquer repreensão pelo adulto. Por exemplo no caso da Me, sempre que está a ter algum comportamento menos correto e é chamada à atenção assusta-se, dando um pequeno salto no lugar e largando o que está a fazer imediatamente. Outro caso é o MI, um rapaz muito autónomo e com o desenvolvimento cognitivo acima da média **O QUE QUER DIZER COM ESTA AFIRMAÇÃO? CONVÉM EXPLICITAR...** (no grupo), e quando é chamado à atenção por vezes começa a chorar. O choro faz parte da reação da criança, não deve ser evitado a todo o custo. A criança tem que apreender à sua própria maneira a lidar com a frustração. **SEM DÚVIDA**

Reflexão diária de 20 de janeiro 2015

Hoje, desenvolveu-se uma atividade de expressão plástica, especificamente de pintura com esponja e com pincel. Disponibilizaram-se folhas de pintura para que as crianças embelezam-se de forma livre. A maioria das crianças pintou utilizando a esponja fornecida. No entanto algumas das crianças, ainda queriam pintar com as mãos, preferindo o contacto direto com a tinta. Isto poderá querer dizer que ainda é necessário promover mais situações de exploração desses materiais. Estando presente uma grande parte do grupo, a atividade foi desenvolvida com várias crianças ao mesmo tempo. A gestão do grupo, numa situação destas, demonstrou-se desafiante, pois não tenho olhos para todos ao mesmo tempo. Apesar de o espaço ser restrito à mesa de atividades, foi-me complicado demonstrar capacidade de “vigiar” todas as crianças.

No entanto esta atividade mostrou-se muito interessante no sentido em que é entusiasmante e interessante ver como as crianças interagem com a tinta e com os materiais, bem como a forma como se expressam através da pintura.

Reflexão diária de 21 de janeiro 2015

Hoje procedeu-se à exploração dos animais da história do “Cuquedo”. Esta atividade não estava prevista para hoje, mas em conversa com a educadora e dada a forma como queríamos desenvolver a atividade prevista (construção de um painel pintado), decidimos adiá-la para o dia seguinte e substituí-la por esta atividade. Comecei esta atividade por lembrar que animais entravam na história e o que diziam e o que faziam, tentando recorrer ao painel construído na sala. Por sugestão da educadora e por alguma dificuldade em manter o grupo atento e coeso, continuou-se a exploração através da exploração do livro e das suas imagens.

Para mim é ainda difícil manter a atenção e a coesão do grupo. Este facto deve-se em grande parte à idade e especificamente ao grupo a que me dirijo. As crianças demonstram muita dificuldade em estar sentados no tapete ou nas cadeiras durante um período de tempo. É natural que as crianças desta idade ainda não o consigam, no entanto este grupo, tendo entrado todo este ano, apresenta ainda alguma dificuldade em cumprir os tempos das atividades e as rotinas diárias. Por vezes, parece que andamos mais tempo a dizer para estarem sentados e para estarem quietos do que a desenvolver a atividade proposta. E mesmo estando sempre a insistir nestes pontos, eles tem muita dificuldade. No entanto, penso que esta insistência e o reforço da ideia de que têm que ouvir e estar sentados são necessários, para que as crianças interiorizem as rotinas diárias e as regras de funcionamento do grupo.

Reflexão diária de 22 de janeiro 2015

O dia de hoje foi muito entusiasmante e bastante divertido. Em conversa com a educadora decidimos propor uma atividade de exploração de tintas e de diversos materiais. Pretendíamos pintar um painel para colocar no exterior da sala com a exploração do “Cuquedo”, pelo que se colocou no chão duas folhas de papel de cenário grandes e disponibilizando diversos materiais às crianças (e.g. carros, bolas, pinceis, esponjas, rolo de pintura) deixou-se que elas os explorassem de forma livre e ao som de música. Para dar início a esta atividade, desenvolveu-se uma atividade de movimento partindo dos movimentos dos animais da história. Com a sala desocupada procedeu-se ao reconta da história, andando “de cá para lá e de lá para cá”.

Ao propor a atividade de expressão plástica não foram dadas quaisquer indicações às crianças, foram apenas convidadas a vir para cima do papel, e apenas aquelas que ainda não estavam lá.

Observar esta atividade foi entusiasmante, e só me apetecia envolver nela também. A maioria das crianças pegou em materiais e pintou por diversos sítios e mudando de cores. A Ma (1 ano) explorou em grande parte o seu corpo pintando-o. A E permaneceu sempre no mesmo sítio. Só começou a pintar depois de a educadora ter ido ter com ela e incentivando-a a pintar. De qualquer modo, após esse incentivo a E permaneceu sempre no mesmo local executando movimento repetitivos e “sujando” muito pouco, em comparação com as outras crianças. Tentei por diversas vezes interpelá-la, não obtendo resposta. Após o que a deixei executar a exploração como quis, mas tendo a noção de que a sua exploração não seria tão rica como as dos restantes, apesar de que a E parece necessitar de uma maior exploração a nível social.

No caso do G, este ficou muito “agarrado” à pintura com os carros e com a bola, explorando muito pouco os outros materiais e ou até o corpo.

Algumas crianças como por exemplo o Ml ou a V, exploraram bastante todos os materiais ou o corpo, acabando a atividade todos pintado de várias cores.

Apesar de todas as crianças terem meias calçadas, a meio da atividade a V tirou as meias, sendo que as restantes crianças a imitaram, tendo esta ideia sido reforçada pela educadora. Ganharam assim mais um meio de exploração.

Nesta idade a exploração dos materiais e das experiências de vida, são extremamente importantes. As crianças demonstraram um grande envolvimento na atividade mantendo-se integradas e envolvidas pela e na atividade mais do que noutra qualquer que já tenha observado com este grupo. No início da atividade foi notório o silêncio e compenetração das crianças na realização da atividade, não se ouvindo outro barulho senão a música apresentada.

Esta foi deveras uma atividade muito importante quer para as crianças quer para mim enquanto futuro profissional da educação.

Reflexão diária de 23 de janeiro 2015

Neste dia procedeu-se à construção do painel interpretativo da história do “Cuquedo” trabalhada até aqui.

A sua construção foi levada a cabo por mim e pela educadora, partindo da exploração e reconto da história com as crianças. Para isso questionei as crianças sobre quais as personagens, o que diziam e o que faziam.

Mostra-se ainda difícil com crianças desta faixa etária fazer um reconto correto de qualquer história. Elas conhecem a história e com orientação da nossa parte elas conseguem verbalizar as frases importantes da história (e.g. *Alto lá!; O cuquedo é muito assustador e prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar*), conseguem também nomear as personagens da história. No entanto é difícil criar uma sequência da história a partir das frases ditas pelas crianças, já que a maioria delas só diz a terminação das frases seguindo o raciocínio do adulto. Dado isto, a educadora escreveu as frases chave da história e que se colocou no painel.

De seguida introduziu-se no grupo, alguns jogos de mesa do tipo “loto” com características de animais presentes na história trabalhada. As crianças demonstraram alguma facilidade na correspondência das imagens, o que me faz pensar se não poderiam ser mais imagens para criar correspondências, dificultando assim a tarefa, de modo a criar um maior desafio para as crianças.

Reflexão semanal de 19 a 23 de janeiro 2015

Esta semana o ponto alto que pretendo salientar é a prática de atividades de exploração livre, especificamente na área das artes plásticas, que em creche se tornam extremamente importantes e que portanto devem ser valorizadas pelo educador. Segundo Godinho (2010), na educação de infância a área da expressão plástica é trabalhada no âmbito da exploração, fruição e descoberta dos materiais e das situações. Estas experiências livres estabelecem as bases para posteriores aprendizagens mais complexas e orientadas. Portanto o papel do educador deve passar por proporcionar experiências frequentes e variadas, e que aproximem a arte e as crianças.

Foi com base no pressuposto que as atividades de expressão plástica devem passar pela descoberta e pela fruição, que esta semana se propôs às crianças o desenvolvimento de uma atividade de exploração livre de pintura com materiais diversos. Como já foi dito na reflexão semanal (22 janeiro), foram colocados diversos materiais (e.g. carros de brincar, bola, pinceis, esponjas, rolos de pintura) sobre duas

grandes folhas de papel de cenário, no chão e sem qualquer instrução as crianças começaram a expressar-se com os materiais ou com o corpo. Algumas crianças pintaram com os materiais, outras com as mãos e com os pés, outras pintaram o seu próprio corpo. A riqueza sensorial nesta atividade foi bastante. Já que para além da experiência sensorial do tato, foram sujeitos à riqueza visual e sonora, já que toda a atividade foi acompanhada por música clássica.

Esta atividade pretende também incentivar e estimular a criatividade das crianças bem como dos adultos que a supervisionam, já que para João dos Santos citado por Santos e André (2012), “para os adultos como para as crianças fica na sociedade de hoje muito pouco lugar para a fantasia” (p. 46). É meu objetivo enquanto futuro profissional lutar contra a escolarização da educação de infância, foi portanto com muito gosto e entusiasmo que levei a cabo, em colaboração com a educadora da sala esta atividade que proporciona às crianças um momento lúdico e de grande entusiasmo. Num ambiente escolarizado, não seria provável pensar que se retirariam todos os materiais da sala e que se deixariam as crianças pintar à sua vontade no chão, paredes, roupas e corpo. No fim desta atividade é verdade que foi necessário prestar cuidados de higiene a todas as crianças, mas isso também faz parte da experiência e da relação que as crianças estabelecem com os adultos da sala.

No desenrolar da atividade notou-se um grande envolvimento e de bem-estar das crianças, já que todas as crianças presentes estavam continuamente envolvidas e absorvidas, focadas, concentradas, não interrompendo a atividade, não se distraíndo, demonstram atividade mental relativamente aos materiais a usar, ao espaço onde pintar e do corpo, demonstrando uma reação de satisfação e contentamento, sorrindo. Nenhuma criança demonstra comportamento de tensão e de stresse, respondendo adequadamente aos estímulos do ambiente (Escala do bem estar e do envolvimento).

Referências

- Godinho, C. (2010). *As artes no jardim de infância – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Santos, M. & André, M. (2012). Criatividade na educação de infância: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*

Semana de 26 a 30 janeiro

Reflexão diária de 26 de janeiro 2015

Este foi um dos primeiros dias contemplados para a apresentação dos materiais pesquisados em casa pelas famílias ao grupo de crianças. Nem todas as crianças trouxeram os materiais pedidos na mesma altura, pelo que sempre que foi necessário retomámos esta atividade. No entanto, neste dia e visto que algumas das crianças já tinham trazido informação, começamos o dia, após o acolhimento, por apresenta-los. Para dinamizar esta atividade, e em consonância com as indicações da educadora, chamou-se cada criança á frente para que ajudasse a explicar o que tinha trazido. Claro, que dada a idade a explicação por parte da criança é muito diminuta, no entanto é importante enquanto fomentador da autonomia e da partilha, que a criança sinta que é importante no processo de comunicação dos resultados obtidos com a pesquisa.

Algumas das pesquisas que as famílias trouxeram eram um pouco extensas, com bastante texto e com imagens pequenas, motivo pelo qual, a educadora sentiu a necessidade de reformular o texto e acentuar as características visíveis nas imagens. A ajuda do adulto nestas situações, é fundamental, já que as crianças não sabem ler, mas também porque a sua capacidade de compreensão e memorização de informação complexa é um pouco limitada, pelo que é necessária a simplificação do texto apresentado. Sempre que fui eu a desenvolver a atividade tentei que fosse a criança em causa a explicitar as principais características dos animais, apontando-as aos colegas, tentando acentuar a importância do que estávamos a fazer e do trabalho realizado em família.

Reflexão diária de 27 de janeiro 2015

Hoje, a educadora faltou por motivos de saúde, pelo que que fiquei sozinho com a assistente operacional da sala, desenvolvendo atividades combinadas com a educadora previamente. Hoje foi desenvolvida uma atividade de pintura com *stencil* de animais da história “O Cuquedo”. Para garantir que conseguia ajudar todas as crianças

durante a atividade, houve a necessidade de realizá-la em pares. No entanto, deparei-me com algumas dificuldades em ajudar duas crianças simultaneamente pelo que após as duas primeiras, passei a trabalhar individual com cada criança.

Algumas das crianças demonstraram-se renitentes à realização desta tarefa, sendo que algumas como a E e a Ma, recusaram-se terminante a concretizá-la. Dada a renitência e respeitando a vontade e a autonomia da criança não insisti em demasia, tentando chamá-las para as cores, para a forma de fazer (exemplificando) e mostrando trabalhos de outras crianças, no entanto estas estratégias não surtiram efeito, motivo pelo qual não concluíram o trabalho. No caso do MI, mostrou-se renitente, mas após ter-lhe mostrado o que era para fazer e como fazer, acabou por querer concretizar a atividade.

Foi interessante ver a F a concretizar a tarefa. Enquanto as outras crianças, se sujavam, colocam as mãos dentro dos pratos com a tinta, mexem na tinta com as esponjas, a F apenas pegava na esponja com dois dedos, sujando-se o mínimo possível e por várias vezes repetiu a expressão “e agora?” (sic) ficando com a esponja na mão, tendo necessidade que eu dissesse o passo seguinte.

Neste dia observei ainda outro comportamento que mereceu a minha atenção. A L e a Ve estavam a brincar uma com a outra, até que a determinada altura a Ve sobe para cima de uma cadeira colocando-se de joelhos. A L vem por trás e puxa-a para o chão, magoando a Ve, que começa a chorar. A L ao ser chamada à atenção por mim para o que tinha feito, negou que o tivesse feito e quando a sentei noutra cadeira, para assim poder dar assistência à Ve, recusou sentar-se. Quando a Ve estava mais calma, falei com a L, chamando-lhe à atenção para o que tinha feito e para os perigos de tal, pedindo-lhe que pedisse desculpa à Ve. A L dirigiu-se à Ve, pedindo-lhe desculpa e dando-lhe um beijinho. Esta renitência em aceitar a chamada de atenção, negando e recusando-se a aceitar as indicações do adulto verificou-se ser um comportamento repetitivo na L, que demonstra uma grande vontade de ser a primeira e de ser o centro da atenção dos adultos da sala. Noutros casos, quando as crianças são chamadas a sentarem-se o tapete, a L em inúmeras situações vai buscar uma cadeira e senta-se virada para o tapete, ocupando assim o lugar do adulto, e quando se lhe explica que tem que ir para junto dos colegas, ela não gosta fazendo, por vezes, “birra”.

Reflexão diária de 28 de janeiro 2015

Na continuação do tema de ontem, evidencio um comportamento comum nas crianças do grupo, e na minha opinião das crianças no geral, que ao serem chamadas à atenção por um adulto da sala (normalmente não a “figura de mais autoridade” na sala) procuram “refúgio” noutro adulto da sala, esperando que ele diga alguma coisa.

Este grupo ainda está numa fase muito precoce no que diz respeito à concentração e capacidade de manter a atenção. Quando estão sentados no tapete, seja para ouvirem uma história ou para ouvir/ver alguma coisa, distraem-se com facilidade, nomeadamente com o espelho que se encontra por detrás. O espelho é ainda promotor de descobertas do próprio corpo. Por exemplo a F dirige-se muito ao espelho, quer quando estão sentados no tapete, quer quando estão em brincadeira livre, colocando-se à sua frente rindo e falando sozinha, apontando quer para o espelho quer para si própria.

Tenho ainda notado algumas mudanças no comportamento da E em relação a mim. Enquanto no início da PPS, consegui muito rapidamente ganhar a sua confiança, levando-a pela mão para onde fosse preciso, conseguindo que fizesse jogo de mesa comigo ou brincasse comigo. No entanto nos últimos dias tenho sentido que já não consigo aproximar-me dela, e que realize algumas tarefas comigo. Por exemplo, nota-se uma perda da autonomia (voluntária?) na hora da refeição. Antes conseguia que ela aceitasse que fosse eu a dar a refeição, no entanto nestes últimos dias não me deixa, preferindo a assistente operacional e/ou a educadora. Apresenta alguma renitência em ir de mão dada comigo, mas essa dificuldade consigo vencer, dando-lhe a mão e chamando-a à atenção para algo. No entanto, noutras tarefas não tenho conseguido ter sucesso.

Reflexão diária de 29 de janeiro 2015

O dia de hoje foi dedicado às famílias, dado que no fim do dia haveria reunião de pais. Por este motivo as crianças estiveram em brincadeira livre enquanto a educadora e eu fazíamos os últimos preparativos na apresentação aos pais. Durante ainda o período da manhã, as crianças tiveram a oportunidade de ver o filme com fotografias suas que iria ser apresentado aos pais nesse dia. Foi interessante ver a reação fixante de algumas crianças ao verem-se na projeção. Algumas das crianças esconderam-se durante a apresentação, na casa das famílias, permanecendo por lá durante longos períodos de tempo. A brincadeira com esta casa é normalmente calma,

mesmo que esteja no seu interior mais do que uma criança. É estimulante ver o efeito calmante que o recolhimento e as fotos da família provocaram nestas crianças.

O resto da manhã foi dedicado a observações para o preenchimento da escala do bem-estar e envolvimento, pelo que alguns dos pontos a evidenciar estão descritos mais à frente, em lugar próprio.

Reflexão diária de 30 de janeiro 2015

Hoje, eu e a minha colega de local de estágio, realizámos uma hora do conto conjunta, apresentando a história “A Zebra Camila” de Marisa Nunez, com recurso a um tapete de histórias. A apresentação foi realizada para as crianças da sala de 1 ano e para as salas de 2 anos. Para mim, o momento mais interessante e relevante de ser mencionado foi a interação e capacidade de atenção que os diferentes grupos demonstraram durante e após a apresentação. Tanto o grupo de 1 ano como a sala da minha colega (2 anos) demonstraram calma, fazendo silêncio durante a apresentação e mantendo a atenção. Quando após a história foram convidados a interagir com as crianças, poucas foram as crianças que se levantaram e vieram ter com as marionetas, pelo que fomos nós a leva-las até às crianças. Na sala de 1 ano, as crianças brincaram com os bonecos, sendo que poucas crianças demonstraram à vontade na interação. Na sala da minha colega, nenhuma criança se levantou do tapete, interagindo com as marionetas no lugar. Em relação ao grupo da minha sala (2 anos), demonstraram alguma dificuldade em estar atentos durante a apresentação, mas mesmo assim mantendo o silêncio. No entanto após o término da apresentação, quase todas as crianças se levantaram e vieram ter com as marionetas, pegando nelas e levando-as para outros locais, interagindo de forma mais próxima com os bonecos. Vieram ver o tapete, apalpando, pisando e mexendo. Para terminar a apresentação tivemos que nos levantar embrulhando todos os materiais que já andavam espalhados pela sala.

Nota-se nestes comportamentos descritos várias diferenças entre os grupos. Por exemplo nota-se um maior autocontrolo no outro grupo de 2 anos, provavelmente relacionado com o facto de já pertencerem à instituição desde o ano passado, ao contrário do meu grupo, que só entrou este ano letivo, tendo ainda algumas lacunas no que diz respeito a regras. Este comportamento está, na minha opinião, relacionado

com a forma de atuação e com os valores defendidos pelas próprias educadoras, no entanto, e por respeito às próprias não vou apresentar aqui argumentos favoráveis nem desfavoráveis, para nenhuma das partes, apenas refiro que apresentam formas diferentes de atuação e que promovem formas diferentes de socialização e autonomia.

Reflexão semanal de 26 a 30 de janeiro 2015

Esta semana pretendo focar o papel essencial das famílias na vida quotidiana das crianças na creche, já que temos vindo a pedir a ajuda das famílias para descobrir mais informação sobre os animais da história “O Cuquedo”. Nesta faixa etária as crianças não possuem a capacidade de procurar informação científica por elas próprias, já que não sabem ler. Posto isto, e com o objetivo de estimular o conhecimento das crianças na área das ciências naturais/conhecimento do mundo, foi pedido às famílias que procurassem informação com as crianças, sobre um animal que as crianças já tinham escolhido.

A participação das famílias na vida quotidiana da creche é extremamente importante, já que tal como diz Lino (2013), “a educação é um processo constante de interação que decorre dentro e fora da escola” (p.118), o que por si só implica a participação das famílias na educação das crianças. Posto isto, é impossível que o/a educador/a não dê importância à colaboração e participação das famílias das crianças.

As famílias são peças fundamentais, não só pela importância que têm para a criança e o peso que possuem no seu desenvolvimento pessoal e social, mas também como promotores ou impedimentos à ação educativa do/a educador/a.

A transição entre o ambiente familiar e o ambiente exterior a este, especificamente o educativo, pode por vezes tornar-se difícil, já que as crianças tendem a ser referências dos estilos e hábitos familiares, o que por sua vez pode levar a que existam confrontos entre o ambiente familiar e educativo, caso estes não utilizem a mesma linguagem ou estimulem diferentes hábitos e/ou valores. Esta transição deve ser a mais suave possível, já que as crianças se desenvolverão melhor (Hohmann & Weikart, 2011).

É necessário que o/a educador/a compreenda e conheça o contexto individual e familiar de cada criança para que em determinados casos possa compreender e contextualizar alguns comportamentos, atitudes e características, já que estes

comportamentos são na maioria dos casos representativos das práticas familiares e portanto há que perceber-los.

O/a educador/a tem também que fazer com que todos os intervenientes entendam as vantagens e a importância que a colaboração entre todos tem sobre a construção e desenvolvimento individual e do grupo. Esta colaboração permite a estimulação do diálogo, as interações, uma partilha de cultura, a exploração e discussão de temas que poderão dar origem a trabalhos de projeto e que serão desenvolvidos em colaboração entre todos (Lino, 2013). Para que esta colaboração possa acontecer é necessário que o/a educador/a convide os pais/famílias a virem à sala de atividades, no dia-a-dia, bem como em dias significativos, e/ou reunião de pais, para que os encarregados de educação das crianças estejam a par do trabalho desenvolvido pela/o educador/a. Os encontros com os pais não se tornam só importantes para o desenvolvimento das crianças, mas também para o desenvolvimento de equipa educativa e para o desenvolvimento de cada educador/a individualmente. Os/as educadores/as devem promover a partilha da documentação relativa aos projetos realizados com o grupo, analisando-os e refletindo sobre eles com as famílias, especificando aprendizagens e os processos por detrás dessas aprendizagens das crianças (Lino, 2013).

Esta semana teve também lugar uma reunião de pais, das crianças da sala onde me encontro a estagiar. Foi muito bom ver que todas as famílias estavam presentes e que se apresentavam interessados no trabalho a desenvolver na sala de atividades. No dia-a-dia com as crianças fui-me apercebendo de algumas características individuais de cada criança, e foi muito engraçado ver algumas das características pessoais dos filhos representadas nos pais bem como pareências físicas.

Já evidenciada a importância das famílias, é meu entender que devo, enquanto educador, potenciar o máximo que me for possível a interação entre o ambiente educativo e o ambiente familiar. Quanto maior o envolvimento familiar no dia-a-dia do grupo, maior será o meu entendimento do contexto de origem da criança. Este conhecimento permitir-me-á conhecer mais intimamente a criança, podendo e aplicando os meus conhecimentos estabelecer um caminho de aprendizagens mais adequadas a cada criança.

O contacto próximo com as famílias permite também a deteção precoce de alguma problema cognitivo e/ou físico que possa existir com a criança, podendo assim

ser feita uma intervenção precoce que poderá ser decisiva na prestação e desenvolvimento futuro da criança. Neste âmbito tem sido importante a comunicação com a família da E. e tentar perceber se em casa, ela mantém ou não os comportamentos reservados que apresenta na creche. No caso específico da E. em casa revela-se uma criança reservada mas que se abre, falando, brincando e mantendo uma boa relação com a sua família. Neste caso é evidente a importância que assume a comunicação com a família.

A educadora pediu, na reunião de pais, às famílias que viessem à sala, em dia a combinar desenvolver uma atividade com as crianças, reforçando a importância dessas ações quer para os respetivos filhos, quer para as restantes crianças. Deu-lhes total liberdade na escolhas das atividades a desenvolver, o que também pretende, a meu ver, motivar os pais a participar.

Na sequência da ligação da família está a necessidade de cada criança ter na escola um objeto (objeto seguro) que lhes promova segurança afetiva e seja uma lembrança da sua família. Este objeto pretende melhorar a transição entre o ambiente familiar e o educativo, incentivando uma exploração da sua própria cultura e identidade (Hohmann & Weikart, 2011). Na sequência desta necessidade de segurança afetiva, a educadora criou uma casa, feita a partir de uma caixa de cartão, na qual colocou nas suas paredes internas fotografias das famílias das crianças. Com a introdução deste objeto, a educadora pretende que as crianças tenham um local acolhedor e contentor, e com ligação às famílias, no qual se possam esconder e restabelecer a sua segurança afetiva. A casa da família passou a fazer parte das atividades disponíveis na sala, e algumas das crianças com maior insegurança afetiva frequentam-na diariamente, notando-se uma necessidade de estarem protegidas. Em algumas situações notou-se que algumas crianças a chorarem, dada a sua insegurança afetiva, refugiam-se na casa, mantendo-se lá durante algum tempo.

Um bom conhecimento e próximo das famílias proporciona também a que os pais/famílias depositem maior grau de confiança no/a educador/a, permitindo que este desenvolva a sua prática de forma mais segura e mais produtivamente, daí que os pais não devam ser afastados das atividades desenvolvidas em sala de atividades.

Referências

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Semana de 2 a 6 fevereiro

Reflexão diária de 2 de fevereiro de 2015

Hoje, a educadora que se mantinha doente, também não esteve presente, pelo que tive que assumir o grupo juntamente com a assistente. Após algum tempo de partilha de informação com materiais que as famílias foram trazendo ao longo dos dias, introduzi uma sessão de movimento com balões, fazendo movimentos que as crianças tinham que imitar. Esta atividade apesar de estar planeada superficialmente com a educadora, foi estruturada e organizada no momento. Comecei por distribuir balões pelas crianças e depois introduzir o movimento. Iniciei a atividade com o momento da Saquinha das Surpresas, escondendo um balão dentro da saquinha. Esta é uma estratégia utilizada frequentemente pela educadora, criando assim um momento de surpresa e expectativa nas crianças, levando-as a focar a atenção na atividade. No início da atividade com a surpresa da saquinha as crianças focaram muito facilmente a atenção em mim. Mas, aqui assumo a minha falha, ao distribuir os balões por todas as crianças criei um motivo de distração, sendo-me depois difícil controlar o grupo e concretizar a atividade como desejava. No entanto e seguindo as vontades das crianças, deixei-as fazer exploração livre dos balões e do momento, introduzindo alguns movimentos pontuais na atividade. Ao distribuir os balões por todas as crianças foquei a atenção delas nos balões, pelo que tive que alterar o que eu tinha planeado e seguir o ritmo da atividade.

Foi interessante verificar que ao rebentarem alguns balões, situação que já estava à espera, as crianças não choraram, ficando apenas sobressaltadas e retomando rapidamente a atividade sem que os adultos presentes tivessem que intervir.

De acordo com o seu padrão de comportamento (recusa/renitência em cumprir as atividades) a E recusou fazer a atividade. Tentei falar com ela, assim como a assistente, pedi a outras crianças que a fossem convidar a vir participar, mostrei-lhe o balão, mas nada resultou, ficou sentada no tapete durante toda a atividade, puxando-se para o chão quando tentávamos pô-la de pé.

Hoje, notei que as crianças estavam um pouco mais inquietas, nomeadamente à hora do repouso. Pondero se esta mudança no comportamento estará relacionada com a ausência da educadora.

É ainda evidente o interesse que as crianças demonstram na casa das famílias, já que continuam a refugiar-se lá frequentemente.

Reflexão diária de 3 de fevereiro de 2015

A educadora continua a falar, pelo que tenho estado em contacto com ela via SMS, para poder organizar e desenvolver as atividades diárias.

Hoje e no sentido de dar continuidade ao projeto “O Cuquedo”, desenvolveu-se a atividade de construção de animais com massa de farinha. As crianças foram convidadas a construir um animal à escolha utilizando a massa colorida. Já era expectável que as crianças não conseguissem dar uma forma à massa, aproximada ao animal escolhido. Por isso de um pedaço de massa irregular ou irregular surgia uma zebra ou um elefante. A E recusou fazer a atividade e tocar na massa. Todos os restantes mexeram, sentiram a textura da massa e criaram uma forma. Apenas a MA e o MI, não quiseram fazer um animal, referindo que seria uma Lua e uma piza de morango respetivamente. Dado que a forma não dava a entender qual seria o animal, registei numa folha de papel o que as crianças identificavam da sua produção e que depois associei à modelagem, expondo, para que os pais também vissem as produções dos filhos. O importante desta atividade, encontra-se na experiência e no contacto com a massa e na produção com intenção e não na forma final da produção.

Ao longo destes dias, tenho notado que as crianças ao magoarem outra, normalmente não pedem desculpa nem têm muitas vezes noção da sua ação. No entanto e no sentido de introduzir essas noções, os adultos induzem a criança a pedir desculpa, a dar um beijinho, a perceber o que fez. Apesar destas ações do adulto, as crianças repetem a ação contra o outro. É necessário que os adultos insistam sempre

no pedido de desculpa e na humildade de assumir o erro e a ação contra o outro, fazendo com que a criança entenda que está a fazer mal. Só assim as crianças vão assumir e compreender o que está errado e o que está certo.

Hoje a E aparentava estar mais renitente a todas as abordagens do que o padrão normal dela. À hora do almoço, quando contrariada porque não queria comer, nem sozinha, nem com ajuda, começou a chorar e a “bater” à assistente. Não foi uma reação agradável, mas pelo menos provocou uma reação externa nela, vimo-la reagir contra algo que não queria. O comportamento desta criança é preocupante, pois ela demonstra muita renitência em participar em qualquer atividade, não concretizando muitos das propostas, apenas com alguma insistência da educadora e nem sempre é eficaz, vai fazendo. No entanto nota-se que não existe qualquer impedimento físico ou atraso no desenvolvimento cognitivo, já que quando que quando faz ela atinge os níveis exetáveis para a idade e de acordo com o grupo em que se insere. A família já foi questionada sobre este assunto, tendo afirmado que a E em casa, fala, brinca, corre, ri, mantendo sempre um padrão reservado, inclusive já foi filmada a fazê-lo. Este padrão faz-nos questionar quais as razões do comportamento desta criança. Ainda hoje, na hora da fruta, não quis pegar na fruta para comer, tendo que receber ajuda da assistente operacional, quando lhe ofereci uma bolacha, disse que sim movimentando a cabeça e esticando o braço, sorrindo para mim. Outro dos comportamentos habituais da E é na hora do repouso. A E deita-se no catre e brinca com o seu objeto seguro. Hoje brinquei com ela, enquanto não dormia. Ao retirar-lhe o peluche, na tentativa de obter resposta da parte dela, ela agarra-o, sorrindo e diz “É meu!”. Continua dizendo esta expressão sempre que repito a ação. Mais tarde peço-lhe que conte os dedos e com a minha ajuda ela conta, falando até 5. Na hora do repouso é o momento mais propicio a ouvir a E falar embora num discurso reduzido.

Ontem, o G trouxe alguma informação sobre o hipopótamo, que dada a hora a que a chegou não foi possível apresentar. Hoje, ao chegar à escola a mãe veio questionar se já tínhamos lido a informação, pois o G tinha dito em casa que ainda não tinha mostrado aos amigos. Expliquei à mãe as razões por não ter sido feito e que seria apresentado hoje. Foi apresentado por mim e pelo G, hoje após comerem a fruta. Este episódio evidencia a importância de não perder de vista aquilo que as crianças trazem para apresentar e da necessidade de ir atrás dos seus interesses e propostas, nomeadamente quando é o/a educador/a a lançá-las.

Reflexão diária de 4 de fevereiro de 2015

A educadora mantém-se ausente, mas mantendo sempre a comunicação comigo na preparação do dia do grupo.

Hoje tinha planeado introduzir uma proposta de semear feijão, no entanto, todas as crianças à exceção de uma chegaram tarde, pelo que não foi possível concretizar a atividade planeada, dado que era dia de loga. Dada esta situação decidi apenas dar o mote para a atividade, apresentando a história “Ainda Nada” de Christian Voltz e chamando à atenção para as túlipas plantadas na semana anterior com a educadora. Amanhã, se for possível darei continuação à atividade, retomando a história já contada.

Na marcação das presenças, cada criança leva o seu cartão para colocar no mapa. O MI apresenta um comportamento repetitivo, no qual afirma que ficou em casa, colocando o seu cartão no mapa representativo do lar. Chamando à atenção e questionando sobre se ficou ou não em casa, e onde estamos, ele continua a dizer que ficou em casa. Pelo que hoje optei por não dizer nada, deixei-o colocar o cartão no local onde queria. Ao fim de alguns segundos a olhar para mim, e como eu não disse nada, ele colocou o cartão no mapa correto. Esta situação mostra que este comportamento é uma chamada de atenção por parte do MI e que por vezes é melhor ignorar certos comportamentos do que lhes dar atenção, não perdendo, no entanto de vista a criança e verificando o que ela faz.

O grupo apresenta-se ainda um pouco mais irrequieto do que o normal. Será devido à ausência da educadora? Apresentam maior dificuldade em se manter no tapete e mesmo durante o momento de loga, mostraram-se irrequietos e com dificuldade na concentração. A educadora parece-me a mim, e um elemento muito estabilizador e promotor de segurança.

Após o loga propôs à assistente que fossemos ao exterior, dado que ainda teríamos tempo antes do almoço e seria bom que as crianças socializassem com outras crianças mais velhas (espaço exterior do pré-escolar), no entanto, dada a hora a decisão foi de irmos almoçar um pouco mais cedo. É importante reforçar a ideia da socialização com outras crianças, da mesma idade e/ou mais velhas.

Reflexão diária de 5 de fevereiro de 2015

A educadora mantém-se ausente por motivos de saúde.

Hoje, retomámos a atividade que estava pendente do dia anterior, o semear do feijão. Iniciei a atividade com o recontar da história “Ainda Nada” de Christian Voltz, explorando todos os elementos da história, e questionando as crianças, sobre quais os passos a dar para plantar uma semente. Após esta exploração, propôs às crianças que fossemos semear uma semente ao que todos responderam afirmativamente. Em grande grupo e sentados à mesa, fui, em colaboração com a assistente, semeando com cada um individualmente, repetindo os passos em voz alta, para que todos pudessem acompanhar a atividade e não perdesse o controlo sobre o resto do grupo.

Reflexão diária de 6 de fevereiro de 2015

Hoje, a educadora regressou à escola, já acompanhando diretamente as atividades. Para hoje a atividade prevista foi a construção de cuquedos, dando forma à personagem principal da história trabalhada ao longo das semanas.

Iniciámos a atividade com todo o grupo sentado à mesa, mas dado que começou a ser uma atividade demorada, sendo que cada criança necessitava de apoio individualizado, deixou-se que algumas crianças, que ainda não tinham realizado a atividade fossem brincar, vindo concretizá-la à vez. Nestas faixas etárias, percebe-se que muitas vezes há a necessidade de concretizar algumas atividades individualmente, deixando que o resto do grupo, esteja a realizar outra atividade menos dirigida.

Ainda no dia de hoje, quero-me reportar a uma situação a que assisti. A mãe do Va foi falar com a educadora sobre alguns assuntos, nomeadamente relacionados com a ausência desta. E que refere o seguinte: “Ontem o pai do Va disse-me que o Va, estava receoso e não queria ficar, com uma senhora de óculos (não pertencia à sala), e quando o Tiago veio lá do fundo fez-se uma luz e que o Va foi a logo para ele”. Ainda disse: “Eu sinto-me perfeitamente segura em deixar o Va com a S e com o Tiago”. É das melhores sensações quando os pais das crianças nos mostram segurança em entregar-nos os seus filhos, que são por sua vez os seus bens mais preciosos. Senti-me muito feliz ao saber que ao fim de algumas semanas de ali estar os pais confiam em mim, e que criei uma relação de confiança com eles e

principalmente com as crianças. Reforçar-se aqui a importância que deve ser dada às famílias (tema trabalhado na reflexão semanal anterior).

Reflexão semanal de 2 a 6 de fevereiro de 2015

Esta semana senti-me muito autónomo dentro da sala de atividades, já que a educadora esteve ausente quase toda a semana por motivos de saúde. Quero fazer aqui a ressalva de que estive sempre em contacto com ela, preparando as atividades diárias e cumprindo sempre as suas diretrizes. No entanto, esta ausência deu-me um grande impulso na minha autonomia e na forma de lidar com o grupo. Todos os dias da semana e dada a hora de entrada da assistente operacional, estive sozinho com as crianças a fazer o acolhimento, claro sempre com o apoio das educadoras e assistentes das salas adjacentes. Foi muito bom sentir que as crianças e os pais, que me entregavam as crianças, sem verem mais ninguém na sala, já se sentiam à vontade comigo, confiando em mim, não demonstrando comportamentos de stresse ou desconforto. Penso que consegui controlar o grupo, fazendo o acolhimento e os momentos iniciais do dia (e.g. bons-dias, marcação de presenças), propor as atividades a realizar nesse dia e dar-lhes seguimento e concretização. Apesar da presença da assistente na sala, fui eu que desenvolvi as atividades com as crianças, pois tinha sido eu a combiná-las com a educadora, não desvalorizando o apoio e ajuda da assistente que foi precioso ao longo de toda a semana.

Foi importante para mim estar sozinho e ver-me “sozinho” com um grupo de crianças e ver que era capaz de fazer desenrolar o dia de forma harmoniosa e segura. Foi também essencial ver a confiança que as crianças tinham em mim, pois algumas que chegam chorosas vinham ter comigo e ficavam comigo na sala, mesmo não estando mais ninguém na sala, não demonstrando sinais de desconforto ou stresse. Foi durante esta semana que tive a certeza que as crianças e os pais me tinham aceitado na sala e como parte do grupo. Foi importante tomar noção da figura securizante que o/a educador/a tem na sala de atividades e no grupo que gere. A criação de uma ligação de confiança e segura com as crianças, faz com que a transição casa/escola se faça de uma forma mais fácil e suave, tranquilizando não só as crianças mas também os pais. Os educadores têm que estar disponíveis para dar

confiança, apoio e tranquilidade à criança/pais de modo a facilitar esse momento de ansiedade que é a chegada à escola (Post & Hohmann, 2011).

Esta semana quero focar também a importância da brincadeira. Segundo Montaigne (s.d.) citado por Carvalho (2013) “As brincadeiras das crianças deveriam ser consideradas as atividades mais sérias.”

Os momentos de brincadeira/jogo tornam-se importante quer seja na sua vertente livre quer orientada dado que “através do jogo a criança desenvolve relações interpessoais, cresce e desenvolve-se nas diferentes áreas: sensorial, moral, cognitiva, física e social. O jogo constitui uma forma natural de esta conhecer o mundo (Marques, 2010, citado por Carvalho, 2013, p.21). Portanto a brincadeira livre ou orientada é um promotor do desenvolvimento global da criança, bem como da socialização, processo fundamental e essencial ao desenvolvimento harmonioso e global da criança. A criança necessita do contacto com outras crianças para que crie e estruture os seus valores e ideais, daí que seja importante para o/a educador/a criar e proporcionar momentos de socialização saudáveis, variados e de qualidade (Carvalho, 2013).

No caso de crianças em idade de creche, a brincadeira é ainda mais fundamental, pois é através das suas explorações e interações com o mundo que as rodeia que ela constroem o seu conhecimento e estabelecem as suas primeiras relações, seja com os adultos e/ou com as crianças e/ou com os materiais (Carvalho, 2013). Daí que sempre que possível tentei durante toda a minha prática, brincar, desafiar e aceitar os desafios das crianças, desenvolvendo uma relação de brincadeira com intenção pedagógica.

Sempre que nos (equipa educativa da sala) foi possível, e não o foi muitas vezes devido às condições atmosféricas que se fizeram sentir, tentou-se que as crianças fossem brincar no exterior e com as crianças em idade pré-escolar, já que ainda segundo Carvalho (2013) e Vargas (2010) as crianças aprendem e desenvolvem-se através da interação e por imitação de parceiros mais experientes, sejam eles adultos e/ou crianças mais velhas. Daí que por esta razão também seja extremamente importante a relação que se cria entre o/a educador/a e as crianças, tal como abordado no início desta reflexão.

É preciso ter em conta que brincar é o principal meio de aprendizagem das crianças na primeira infância (Simth, 2006, p.29 citado por Vargas, 2010) e que o/a educador/a deve ser auxiliador das brincadeiras, promovendo o seu desenvolvimento

e estruturação, promovendo situações variadas, situações novas, mas tendo o cuidado para que a criança não perca o interesse na brincadeira (Vargas, 2010).

Após estas conclusões posso afirmar que para uma criança desta faixa etária, brincar é o mais importante e o mais importante é brincar. E o/a educador/a deve ser o promotor da brincadeira, promovendo assim um desenvolvimento harmonioso e saudável, bem como situações de aprendizagens variadas e completas.

Referências

- Carvalho, M. (2013). *Situações de jogo/brincadeira: promoção de interações desenvolvimentalmente estimulantes entre adultos (pais e profissionais) e crianças em idade de creche* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3271/1/Situa%C3%A7%C3%B5es%20de%20jogo,%20brincadeira%20-%20promo%C3%A7%C3%A3o%20de%20intera%C3%A7%C3%B5es%20de%20desenvolvimentalmente%20estimulantes%20entre%20adultos%20%28pais%20e%20profissi~1.pdf>
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. (4ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vargas, C. (2010). *Brincadeira Livre e Aprendizagens*. (Trabalho para obtenção de grau de licenciado em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Consultado em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37732/000821740.pdf?...1>

Semana de 9 a 13 fevereiro

Reflexão semanal de 9 a 13 de fevereiro de 2015

Esta semana, decidi não realizar reflexões diárias, dado que por motivos profissionais fui dispensado durante um dia da PPS, e dado que a semana foi centrada em terminar os projetos pendentes e nas festividades do Carnaval. Decidi portanto realizar uma reflexão semanal, abordando os momentos de toda esta semana.

Durante esta semana, terminei alguns dos projetos desenvolvidos por mim e pela educadora, que devido às ausências não foram terminados. É importante quando se está a trabalhar com crianças dar fim ao que se começou, terminar as atividades, mesmo que não seja no próprio dia, mas marcar o fim de determinado projeto e envolver as crianças nesse momento. Se não terminarmos os projetos com as crianças podemos estar a comprometer as experiências a que as sujeitamos, limitando os objetivos pelos quais foram propostos os projetos, já que segundo Barbosa e Horn (2008), citados por Vasconcelos (2011) “ toda a ação, para ser significativa, precisa de ser compreendida e desejada pelos sujeitos, deve ter um significado vital, isto é, deve dizer respeito a um fim, ser intencional, tendo um propósito” (p. 10). Se um projeto não passar por todas as suas fases, poderemos por em causa este fim, este propósito. Por este motivo dediquei esta semana, a terminar os projetos que foram possíveis, já seria a última semana da PPS.

Outro dos pontos marcantes desta semana e que condicionou o desenvolvimento de atividades foi o Carnaval. É importante criar marcos temporais nas crianças, de modo a que possam construir a sua noção temporal. Marcar as festividades sazonais ao longo do ano, ajuda a que as crianças criem uma noção temporal mais alargada. A criança desta faixa etária tem ainda uma noção de tempo muito reduzida e centrada em si, já que segundo Silva e Frezza (2010) “A criança pequena mensura uma distância ou passagem do tempo em função, principalmente, das sensações do seu corpo, isto é, algo pode passar muito rápido, se é prazeroso, ou muito devagar, se é desagradável.” (p.50). A criança vive num egocentrismo temporal. Cabe ao educador tentar transformar esse egocentrismo, alterando a noção temporal com base na realidade da vida da criança. Outra das ações que promovem esta transformação são as rotinas diárias, tema já abordado na reflexão semanal de 12 a 16 de janeiro (Silva & Frezza, 2010).

O último ponto que pretendo abordar é o aumento da confiança e da participação das crianças do grupo no dia-a-dia e em algumas atividades específicas (e.g. ioga). As crianças demonstram, desde a minha semana de observação (dezembro, 2014), uma maior confiança, disponibilidade e à vontade o espaço, explorando mais e testando mais os limites. Crianças que anteriormente eram mais reservadas e mais inseguras, demonstram agora comportamentos de bem-estar e de confiança. Por exemplo no momento de ioga, a maioria das crianças já participa ativamente, imitando a professora e aderindo às suas propostas. Também se sentem

muito mais à vontade, e isso nota-se pela sua necessidade de testar os limites de cada um dos adultos. Neste caso específico a evolução das crianças foi muito notória, já que mudaram de professora no início de janeiro, observando-se e comprovando-se um período de adaptação, em que no início, poucas eram as crianças que faziam as atividades, sendo que o número é agora muito superior. Por exemplo a L, que chorava quando a professora lhe pedia para realizar a atividade ou quando um dos adultos insistia com ela para que fizesse, agora já faz por si própria não necessitando de estar sentada ao colo de ninguém.

Referências

- Silva, J. & Frezza, J. (2010). A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil. *Conjectura*, 15 (1), 45-53.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. Texto com base na comunicação apresentada no Simpósio Internacional do GEDEI, Escola Superior de Educação do Porto (2009), Porto.

3.2. Avaliação ambiente educativo

Antes de proceder à caracterização do ambiente educativo é pertinente defini-lo. Assim sendo e segundo Ribeiro (2014), citando Forneiro (1998), pode-se dizer que ambiente educativo é “um todo indissociável que pode ser entendido como uma estrutura com quatro dimensões: temporal, relacional, funcional, física.” (p. 33). Partindo da definição de Forneiro (1998) a dimensão temporal refere-se à organização do tempo ao longo do dia. A dimensão relacional às relações construídas entre as crianças e com os adultos, com base nas atividades desenvolvidas. A dimensão funcional diz respeito às funções associadas a cada espaço e à função atribuída a cada espaço dependendo da atividade que se pretende realizar. A última dimensão, a física diz respeito aos materiais e ao espaço físico em que se desenrolam as atividades – sala de atividades – e as respetivas áreas funcionais (Ribeiro, 2014).

O ambiente educativo observado ao longo da PPS, demonstrou ser um ambiente seguro e confortável para as crianças, não provocando inseguranças de maior, nem conflitos emocionais. As crianças demonstraram na maioria das ocasiões

satisfação, confiança e segurança na relação com o ambiente. Apenas a E poderá, à primeira vista, ainda ter alguma insegurança provocada pelo ambiente, dado o seu padrão de comportamento⁵ normal, mas mesmo no caso desta criança, existem situações, nomeadamente na hora do repouso em que se denota uma maior confiança e segurança em relação ao ambiente.

Relacionando a observação feita com a definição de ambiente educativo acima descrita, pode-se verificar que a dimensão temporal está bem estruturada, com rotinas diárias bem definidas (ponto 1.6.3. Organização da Rotina, p.15) e que promovem a autonomia das crianças. Por vezes a sua alteração é necessária de modo a respeitar o ritmo das crianças e o tempo presencial na instituição. Quanto à dimensão relacional, nota-se uma preocupação constante da educadora em promover a socialização e a relação entre as crianças, bem como com os adultos da sala. É exemplo desta preocupação quando a educadora pede a uma criança que ajude outra, com maior dificuldade, a realizar alguma atividade (e.g. atar os sapatos, comer, em jogos de mesa). A brincadeira livre, à qual a educadora dá muita importância, também é promotora destas relações de socialização (reflexão semanal de 2 a 6 fevereiro). A maioria das crianças revela facilidade na socialização com os outros elementos do grupo, conhecendo-os e abordando-os em diversas situações. Mas dada a faixa etária e o egocentrismo característico, as crianças têm ainda muita tendência a criar situações de brincadeira individual excluindo os outros elementos. Mas nota-se uma interação ainda que, por vezes, não estruturada no dia-a-dia das crianças e nas suas brincadeiras. Em relação à dimensão funcional do ambiente educativo, pode-se verificar uma boa definição dos espaços e das suas funções, embora por vezes seja necessário associar um espaço a várias funcionalidades, como por exemplo quando o tapete serve de espaço para comunicações, brincadeiras e momentos de repouso. Em momentos de movimento é necessário, apesar de a sala ser ampla, remover as mesas do centro da sala, dando a esse espaço outra funcionalidade. No caso do tapete de construções, é também o espaço onde se encontram os mapas de presenças, fruta e do tempo. Na atividade descrita na tabela 9, foi necessário desviar todos os materiais da sala, deixando a sala o mais livre possível para permitir uma maior liberdade de movimentos das crianças e menos distrações, portanto durante essa atividade

⁵ Vide reflexões diárias da PPS

deixaram de existir áreas definidas, sendo que todo o espaço foi dedicado à sua realização.

No dia-a-dia todas as áreas ocupam o seu espaço, bem definido, no entanto nota-se que existe liberdade em transformar a sala, para a concretização de determinadas atividades, tal como demonstrado no parágrafo anterior.

Em relação ao espaço físico, a sua avaliação está concretizada na tabela 27, apresentada de seguida, que é completada pela planta da sala (Anexo D) e pelas fotografias no Anexo C.

Tabela 27

Avaliação do ambiente educativo – Dimensão física

| Indicadores | S | N |
|---|---|---|
| Espaço | | |
| Possui luz natural | X | |
| Possui luz elétrica | X | |
| Possui instrumentos reguladores de temperatura e são utilizados | X | |
| Possui materiais que apresentam potenciais perigos | | X |
| Possui um ambiente demasiado protetor | | X |
| Possui materiais de fácil acessibilidade para as crianças | X | |
| Possui um espaço amplo que permite brincadeiras individuais e em grupo | X | |
| Possui um espaço facilmente adaptável para realizar diversas ações (exemplo: sessão de movimento) | X | |
| Possui casa de banho no espaço envolvente à sala | X | |
| Possui louça de casa de banho acessível às crianças que permitam a sua autonomia | X | |
| Possui barreiras de segurança, evitando que as crianças saiam da sala sem serem vistas | X | |
| Materiais | | |
| Possui materiais do faz-de-conta | X | |
| Possui blocos e puzzles | X | |
| Possui materiais que permitam a contagem, a ordenação, comparar diferenças e similaridades e encaixes) | X | |
| Possui alguma diversidade de livros | X | |
| Possui material de desgaste (lápiz, tesouras de modelo adaptado à idade, massa de moldar, plasticina, desperdícios,...) | X | |
| Possui material de desgaste em boas condições | X | |
| Possui instrumentos de gestão do quotidiano | X | |

Nota. A abreviatura “S” corresponde a “Sim” e a abreviatura “N” corresponde a “Não”.

Tabela construída a partir de indicadores retirados de Portugal (1998, p.203) e de Segurança Social (2011).

Até este ponto abordou-se o ambiente educativo dentro da sala de atividades, isto devido ao facto de a maior parte do dia das crianças ser passado no seu interior.

No entanto é necessário referir que existem outros espaços onde as crianças passam algum tempo, sejam eles o refeitório, corredores e/ou espaço exterior. O espaço exterior é contido e reservado para a creche e por isso separado do espaço do pré-escolar. Apresenta relva sintética e gradeamento e/ou muro a toda a volta, garantindo a proteção de fatores externos. É um espaço dividido em três partes, permitindo aumentar ou diminuir o espaço de circulação das crianças, ou até proteção contra as intempéries. Este espaço exterior faz corredor para o refeitório, juntamente com um lance de escadas, ladeado por corrimões, que poderia ser visto como um risco de segurança para as crianças, no entanto com a devida supervisão por parte dos adultos, é uma experiência de aprendizagem e promoção da autonomia das crianças, notando-se (após conversa informal com a educadora) uma evolução na autonomia e competência motora em todas as crianças.

3.3. Avaliação do grupo de crianças

A avaliação deste grupo de crianças foi feita com base nas observações recolhidas e registadas nas notas de campo, depois evidenciadas nas reflexões diárias e semanais, quer através da consulta do projeto de grupo construído pela educadora cooperante, quer através de conversas informais com a mesma.

As crianças deste grupo são todas novas na instituição, o que leva a que ainda existe nesta fase uma adaptação ao espaço, às pessoas e ao ambiente no qual estão envolvidos. Trazem experiências pessoais e sociais diferentes e esse facto nota-se na forma de socializarem e nos comportamentos apresentados. Por exemplo no caso da Me que foi adotada pouco antes de vir para a instituição, estando assim institucionalizada até aos 9 meses de idade (agora com 31 meses), demonstra uma autonomia acima da média, já tendo deixado de usar fraldas e não precisando de ajuda para ir à casa de banho, ou para lavar as mãos, ou para calçar e descalçar. No entanto a nível linguístico está ainda numa fase precoce, não construindo frases e não apresentando ainda uma fala perceptível (Reflexão diária de 14 janeiro 2015).

O grupo apresenta um desenvolvimento motor bastante bom. A maioria das crianças já consegue correr e andar com equilíbrio, desviam-se de obstáculos durante a corrida, já conseguem subir e descer as escadas sozinhos, auxiliando-se apenas no corrimão, um das crianças já o faz sem necessitar de auxílio. Todos conseguem comer

autonomamente quando querem, é evidente que ainda o fazem sujando-se, mas alguns, segundo a educadora, já se sujam menos, mas dependem muito do incentivo e do apoio do adulto, requerendo ainda muita atenção por parte destes.

A nível linguístico, o grupo mostra ainda pouca fluência, vocabulário e construção frásica, sendo que poucas crianças, apenas 3, constroem frases longas, apresentando vocabulário variado e falando de forma fluente e perceptível. Por exemplo o Va, pelo facto de ser bilingue, fala misturando algumas palavras das duas línguas, o que faz com muitas vezes não se perceba o que diz. Quando fala português, nota-se por vezes uma entoação italiana. Apenas o Ml se refere a si próprio na primeira pessoa do singular, sendo um dos que constrói frases mais longas e complexas e tendo um vocabulário variado.

Todas as crianças reconhecem a sua fotografia e si próprios no espelho, mostrando um bom conhecimento da sua figura. Esta competência pretende ser trabalhada diariamente através da marcação das presenças, em que cada criança vai colocar o seu cartão (com a sua fotografia), no mapa das presenças. Durante este momento incentiva-se também o reconhecimento do outro, questionando por vezes outras crianças sobre quem surge no cartão. É muito evidente ainda, em algumas crianças, a necessidade de descoberta através do espelho. Durante os períodos de brincadeira livre podem-se observar algumas crianças, nomeadamente a F e a Ma, a dirigirem-se ao espelho e “estudarem” o seu reflexo.

A nível social, o grupo é ainda precoce, a meu ver dado o facto de serem todos novos na instituição e pelas características espectáveis da idade, nomeadamente o egocentrismo. Algumas crianças já têm capacidade de partilha, mas ainda muito imatura.

A nível da capacidade de concentração e abstração é ainda muito precoce e imatura. Não conseguem manter a atenção durante muito tempo, dispersando facilmente caso haja algum fator externo à atividade que está a ser realizada. O espelho, que se encontra junto ao tapete, tal como evidenciado na planta da sala (Anexo D) é durante as atividades a serem desenvolvidas aí, um fator de distração, sendo que algumas crianças viram-se para trás e brincam consigo próprios e por vezes outros. A capacidade de concentração é mais visível durante os momentos de brincadeira livre ou com jogos de mesa. A maioria das crianças consegue manter uma interação com um jogo de mesa (e.g. encaixe, enfiamento, puzzle) durante um período de tempo mais longo, mas são facilmente distraídos.

Apresentam ainda muita dificuldade em recordar e mobilizar acontecimento passados, embora algumas das crianças mais fluentes, já consigam explicar algum acontecimento/experiência passada.

Apenas duas crianças sabem as cores identificando e nomeando sem se enganarem, as restantes apresentam ainda esta competência em aquisição. Quando questionados e apoiados, já conseguem no geral contar até 5 bem como ter uma noção de pequenas quantidades. Algumas crianças, demonstram conhecimentos sobre o mundo quando questionados sobre assuntos já tratados anteriormente (e.g. o que come a zebra ou o elefante?; de onde vêm as folhas?; onde vive o tubarão?).

Gostam no geral de atividades de expressão plástica, não tendo em nenhum caso ainda sido adquirida a noção de forma humana. Apenas o MI demonstra pouco gosto por atividades de expressão plástica, principalmente desenho, preferindo sempre outra atividade a essa.

A nível emocional, demonstram ainda uma grande imaturidade. Quando contrariados choram e fazem “birra”, claro que cada um da sua forma e uns mais acentuadamente que outros. Apresentam grande dificuldade em lidar com a frustração. Sempre que houve uma situação em que necessitava de contrariar uma das crianças, tentava sempre explicar a situação e tentar que ela entendesse que naquele momento não podia ser da forma que queria (Reflexão diária de 13 de janeiro 2015). Algumas crianças apresentam também uma instabilidade emocional de extremos, sendo que quando demonstram felicidade estão muito eufóricos e quando demonstram tristeza acentuam muito o choro.

No geral as crianças apresentam uma grande receptividade as novas propostas quer por parte da educadora quer da minha parte, aceitando e participando sempre de forma entusiástica e envolvente. São também receptivos a novas descobertas, demonstrando curiosidade com tudo o que é novo, por exemplo, no dia 20 de janeiro, com as pinturas dos painéis, assim que coloquei os materiais em cima das mesas, todas as crianças aproximaram-se, demonstrando vontade de mexer nos materiais. Também, dia 2 de fevereiro, na sessão de movimento com os balões, todas as crianças estavam de olhos postos na saquinha das surpresas, esperando ver o que saia de lá de dentro.

3.3.1. Aplicação das escalas de bem-estar e envolvimento

A aplicação das escalas de Laevers pretendem avaliar o ambiente educativo e as experiências propostas e assim determinar o nível de bem-estar e envolvimento das crianças em vários momentos diferentes. Com estes dados pretende-se melhorar a prática educativa, quer em ambiente escolar quer em ambiente familiar, evidenciando os pontos fortes e fracos, permitindo assim um maior e melhor desenvolvimento das crianças (Laevers, 2005).

Para melhor aplicar as escalas de Laevers, primeiro é necessário compreender ao que dizem respeito. O bem-estar refere-se ao à vontade, à espontaneidade e ausência de pressões emocionais, sendo essencial para um desenvolvimento mental saudável e harmonioso. O envolvimento refere-se à capacidade de estar concentrado e empenhado na atividade que se está a desenvolver. Esta última capacidade está comprovada como sendo essencial a uma aprendizagem eficaz e profunda (Laevers, 2005).

Para exemplificar a aplicação destas escalas, escolhi duas crianças, a E e a Me. A escolha destas crianças, recaiu sobre os seus padrões de comportamento habituais. A E, que por um lado, demonstra muita renitência na concretização de qualquer atividade, quase não se expressa verbalmente exceto no momento do repouso e com quem deseja. Por seu lado a Me, demonstra uma necessidade constante de atenção (Reflexão diária de 14 de janeiro), chamando à atenção do adulto de diversas formas, mas a mais evidente é dizer que de repente sem qualquer justificação, diz “dói-dói” (sic). Apresenta ainda uma dificuldade em partilhar os materiais querendo os materiais que outras crianças têm na sua posse. Apresenta ainda alguma dificuldade na socialização amigável com as outras crianças do grupo. Os momentos que irei descrever foram observados em dias diferentes, privilegiando três momentos diferentes: interação com adulto, com material e outra criança.

Por vezes é difícil fazer correspondência entre as observações registadas e a legenda das escalas. Por isso existem alguns dados que apesar de não estarem registadas nas observações, foram observados e determinantes na seleção do nível de bem-estar e envolvimento. Na observação da interação com outra criança, é muito difícil por vezes distinguir entre uma interação individual ou a pares, dado que nesta faixa etária ainda são muito egocêntricos, e ainda apresentam alguma dificuldade em manter uma interação prolongada com outra criança.

A apresentação das observações e avaliações serão feita por criança e pela seguinte ordem: interação com adulto, com material e com outra criança.

Interação da E com adulto

Nome da Criança: E

Data/Hora/Duração: 29 janeiro/11h/2'.

Número de adultos presentes: 3

Descrição da situação: A E está a realizar um jogo de encaixe com a ajuda da assistente da sala, na mesa.

Observação: A E está a sorrir. É renitente a fazer autonomamente quando incentivada pela assistente. Faz com ajuda. Pega em algumas peças e coloca no tabuleiro. Coloca corretamente nos locais adequados. A auxiliar faz algumas perguntas sobre os animais representados nas peças. A E responde com acenos de cabeça. Ao completar o jogo corretamente a auxiliar dá-lhe um abraço, demonstrando afeto. E responde rindo. Terminando o jogo, a assistente diz-lhe para ir buscar outro jogo. Não vai. Foca o olhar na estante dos jogos. Assistente volta a insistir. E não vai. A assistente levanta-se e vai buscar outro jogo. As outras crianças estão a brincar à sua volta, não se distrai da atividade.

BE: 4 - Alto **Justificação:** A E ri, sorri, demonstra alegria, mas de forma reservada. Apresenta à vontade com a assistente operacional da sala. Não demonstra sinais de stresse.

EN: 4 - Alto **Justificação:** Demonstra concentração na relação com a assistente. Não se distrai com as restantes crianças a brincar à sua volta. Desenvolve a atividade com facilidade. Por vezes nota-se motivação mas noutras, mostra renitência em aceder aos pedidos do adulto. Está satisfeita com a interação.

Interação da E com material

Nome da Criança: E

Data/Hora/Duração: 27 janeiro/13h10/2'.

Número de adultos presentes: 1

Descrição da situação: Hora do repouso. E interage com um peluche que trouxe de casa. Está deitada no catre.

Observação: Brinca com o peluche, falando com ele (não consigo perceber o que diz, devido à distância a que me encontro), trauteia, ri, sorri. Dá vida ao peluche, mexendo-o para lá e para cá, continuando a falar com ele. Coloca-o em cima si. Brinca com as mãos, tocando-as, continua e emitir sons, como se falasse com o peluche. Não verbaliza palavras. Não olha à sua volta, para as outras crianças que estão a dormir. Mantém o boneco em cima de si.

BE: 5 – Extremamente alto **Justificação:** A E aparenta estar a divertir-se, trauteia, fala com o boneco (comportamento normalmente não observável na E). Está a rir-se e a sorrir. Não evidencia sinais de tensão ou stresse.

EN: 5 – Extremamente alto **Justificação:** Está totalmente envolvida na sua atividade. Não se distrai, nem olha para o que está à sua volta, embora os estímulos externos neste momento sejam mínimos. Está satisfeita com a interação. Está focada na interação consigo própria. Está a utilizar a sua imaginação.

Interação da E com outra criança

Nome da Criança: Me

Data/Hora/Duração: 2 fevereiro/11h15/2’.

Número de adultos presentes: 2

Descrição da situação: A Ve brinca com a E no tapete e com recurso à área da casa.

Observação: A E está sentada no tapete. Não emite sons. Não verbaliza nenhuma palavra. A Ve está na casa a fazer de conta que cozinha comida. Traz uma panela com uma colher que coloca na boca da E. A E abre a boca e finge que mastiga. A Ve vai novamente à casa. E segue-a com o olhar. Não sai do mesmo lugar. A Ve volta e leva a colher à boca da E. A E fecha a boca categoricamente. A Ve volta a tentar, força a entrada da colher. A E abre a boca e deixa a colher entrar e sair. Fecha a boca. A Ve vai para a casa e fica lá a mexer nos brinquedos. A E vira a cabeça e segue-a com o olhar.

BE: 3 - Moderado **Justificação:** Não demonstra sinais expressivos de alegria e/ou desconforto. Baixo nível emocional. Ausência de expressividade corporal ou verbal. Segue com o olhar, mas não expressa alegria nem tristeza.

EN: 4 - Alto Justificação: Não se distrai. Segue a Ve com o olhar, querendo ver onde ela está e o que ela está a fazer. Não olha para outras crianças. Foca-se na atividade da colega. É renitente numa situação, mas colabora nas restantes.

De seguida apresentam-se as observações relativas à Me.

Interação da Me com adulto

Nome da Criança: Me

Data/Hora/Duração: 27 janeiro/9h17h/2'.

Número de adultos presentes: 5

Descrição da situação: No momento do acolhimento a Me pede à assistente operacional que lhe leia uma história.

Observação: A Me chega ao pé da assistente com um livro e pede-lhe para ler. Senta-se ao lado no banco. A assistente lê a história. A Me distrai-se olhando para as outras crianças que estão a brincar à volta. Olha de vez em quando para a história. Entretanto já se juntaram mais crianças à volta da assistente operacional. Vê outra criança a passar com um brinquedo na mão e vai atrás dela. Tira o brinquedo da criança. A assistente vê e volta a dar o brinquedo à outra criança, chamando a Me à atenção. Fica chorosa. Volta a sentar-se ao lado da assistente. Ouve a história. Mas continua a distrair-se com facilidade com as outras crianças.

BE: 4 – Alto Justificação: A criança demonstra sinais de à vontade, pedindo à assistente que leia a história. Está relaxada, exceto quando é chamada à atenção. Esboça sorrisos de vez em quando. Não demonstra sinais de stresse.

EN: 2 - Baixo Justificação: Distrai-se com facilidade da interação com o adulto. De vez em quando olha e ouve o que este lhe está a dizer.

Interação da Me com material

Nome da Criança: Me

Data/Hora/Duração: 3 fevereiro/9h10/2'.

Número de adultos presentes: 3

Descrição da situação: Me vai buscar um jogo de encaixes e jogo na mesa.

Observação: Vai buscar um jogo de encaixes. Tenta encaixar as peças depois de as remover todas virando o tabuleiro. Não consegue (30"). Pede ajuda à assistente, que não pode de momento dedicar-lhe atenção. Tenta encaixar as peças (90"). Está concentrada. Não se distrai. Volta a não conseguir. Desiste. Deixa o jogo. Vai buscar outro sem arrumar o primeiro, deixando-os espalhado em cima da mesa. Traz um jogo de empilhamentos. Retira os copos uns de dentro dos outros. E volta a colocar, não pela mesma ordem. Não consegue voltar a encaixar da mesma forma.

BE: 3 - Moderado **Justificação:** Tem uma postura neutra. Não evidencia comportamentos nem postura de tristeza e/ou stresse. Mas também não evidencia comportamentos de alegria e/ou satisfação.

EN: 2 - Baixo **Justificação:** Interrompe a atividade frequentemente porque não consegue fazer. Tenta poucas vezes, desiste com facilidade. Não continua a tentar.

Interação da Me com outra criança

Nome da Criança: Me

Data/Hora/Duração: 4 fevereiro/10h12/2'.

Número de adultos presentes: 2

Descrição da situação: Em brincadeira livre, na área da casa com o MI.

Observação: Estão as crianças em brincadeira livre. A Me e o MI estão na área da casa. Sorriem. Não olham para as outras crianças. Brincam com materiais diferentes. Tiram os copos da estante, colocam em cima da mesa. Sentam-se na mesa. Levantam-se. Trazem os talheres para cima da mesa. Caem alguns "legumes" ao chão. Não apanham. MI bate com as tampas. A Me faz o mesmo. Param ao fim de alguns segundos. O MI sai e vai brincar para a área das construções. Me fica na área da casa. Brinca com as panelas no fogão.

BE: 4 - Alto **Justificação:** Apresenta bem-estar. Sorri. Não está agitada. Não evidencia tensão ou stresse. Interage com os materiais e com o colega. Não evidencia sinais extremos de alegria.

EN: 5 – Extremamente alto **Justificação:** Está envolvida na atividade. Não se distrai. Não olha para as outras crianças enquanto está a brincar com o MI. Mostra iniciativa na brincadeira. Utiliza a sua imaginação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim de seis semanas de estágio em contexto de creche posso afirmar com toda a certeza de que foi uma experiência inesquecível e de crescimento pessoal e profissional. Foi com muito esforço e dedicação que consegui, na minha opinião, concretizar com sucesso mais este troço no caminho que me levará a ser profissional da educação de infância, que me levará a ser educador.

Comecei este portefólio, por citar uma frase de um conhecido autor, Antoine de Saint-Exupéry:

*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós!*

Esta frase foi-me entregue pela educadora cooperante e pelo grupo no meu último dia de prática. É uma frase que me diz muito e que transmite o meu sentimento em relação ao meu futuro profissional e pessoal. Já no final do meu projeto de intervenção realizado no 3º ano da licenciatura referi, que todas estas experiências são oportunidades de:

De poder transmitir um pouco de mim a cada um daqueles indivíduos em formação, de dar um contributo para uma sociedade mais justa e mais coerente, e receber de volta, por vezes apenas um sorriso, um abraço ou mesmo uma palavra, mas que vale por mil prémios ou promoções (p.30).

Referi ainda que:

Este carinho, este ato desarma-nos completamente perante a instabilidade da vida e por vezes da perspetiva de emprego e consegue transformar a nossa maneira de ser e de agir (p.30).

Com esta afirmação quis então dizer que sempre que passamos por um grupo de crianças deixamos um pouco de nós nas crianças, da nossa maneira de ser, da nossa forma de estar na sociedade e enquanto indivíduo, que o marcamos de alguma forma, o/a educador/a funciona como modelo para a criança. Este ponto é extremamente importante. A ação do/a educador/a afeta a criança. Mas não só neste sentido funciona a nossa relação com a criança. As crianças enquanto seres em

crescimento e desenvolvimento, deixam em nós adultos, uma marca por vezes indistinta, imperceptível, mas garantidamente ficamos marcados. Num futuro distante não nos iremos lembrar de todas as crianças, deste ou daquele grupo, mas algumas irão permanecer na nossa memória para sempre, por diversas razões, e são essas que irão promover o nosso crescimento enquanto profissionais, porque nos irão lembrar de como atuar e de como lidar com determinadas situações.

Em creche, é a meu ver, difícil ver frutos do nosso trabalho e da nossa intervenção em apenas seis semanas. No entanto acho que consegui estimular capacidades e competências em algumas das crianças, promovendo o seu crescimento harmonioso e saudável. Tentei sempre que todas as minhas intervenções em todos os momentos com as crianças, fossem estimulantes e promotoras do desenvolvimento enquanto indivíduos.

Esta prática veio reforçar o crescimento da minha identidade profissional enquanto futuro educador, valorizando a autonomia, respeito e democracia. E ainda a ideia de que as crianças têm que “ser felizes” e assumir o seu papel enquanto crianças que são e tudo o que isso implica.

Este grupo foi particularmente importante e marcante, não apenas pelas crianças mas pela experiência profissional e pessoal que a educadora cooperante me transmitiu e me deu como exemplo. A educadora possui uma riqueza pessoal e profissional que eu só posso esperar um dia atingir de forma igual. Com ela aprendi, e reforcei muito dos meus princípios e valores, sobre autonomia, respeito e estimulação das capacidades individuais da cada criança. A ela deixo aqui, desde já o meu grande OBRIGADO!

A instituição e todos os seus funcionários contribuíram, cada um da sua maneira, para que este período de estágio decorresse da melhor forma e com sucesso. Fui muito bem acolhido por todos, quer funcionários quer crianças. Os grupos no geral apresentaram-se disponíveis e recetivos à presença de estagiários. Esta aceitação facilita sempre a nossa intervenção e o nosso à vontade na instituição, o que por sua vez promove e estimula a nossa motivação, sendo assim um dos fatores mais importantes para que se desenvolva uma prática com sucesso. Espero portanto que a instituição continue como cooperante nesta prática e talvez noutras.

Esta prática apesar de rica e de ter sido atingida com sucesso foi para mim um desafio. A minha grande e maior dificuldade foi a gestão e coordenação da minha vida enquanto estudante e trabalhador. Esta conjugação foi por vezes difícil, o que, a meu

ver, atingiu de forma menos positiva a minha prática. Fico, no final da prática, com o sentimento de ter feito tudo ao meu alcance para que a minha intervenção decorresse da melhor forma e fosse o mais proveitosa possível para mim e para as crianças. No entanto, fico também com um sentimento de trabalho inacabado e que se tivesse tido mais tempo, poderia ter feito mais e desenvolvido mais na minha ação. Serviu, este período, também para que eu crescesse e aprendesse a lidar com esta situação, que, espero, venha a permitir que no futuro eu consiga coordenar melhor estas duas facetas da minha vida.

REFERÊNCIAS

- Brazelton, T. (2013). *O grande livro da criança* (13.ªed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Carvalho, M. (2013). *Situações de jogo/brincadeira: promoção de interações desenvolvimentalmente estimulantes entre adultos (pais e profissionais) e crianças em idade de creche* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3271/1/Situa%C3%A7%C3%B5es%20de%20jogo,%20brincadeira%20-%20promo%C3%A7%C3%A3o%20de%20intera%C3%A7%C3%B5es%20de%20desenvolvimentalmente%20estimulantes%20entre%20adultos%20%28pais%20e%20profissi~1.pdf>
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Godinho, C. (2010). *As artes no jardim de infância – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (Ed.)(2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Kind & Gezin and Research Centre for Experientel Education: Bélgica.
- Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro. *Diário da República nº 34 - I Série A*. Assembleia da República, Lisboa.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a*

- Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação.* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. M. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças.* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre). Consultada em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6133>
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Família e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche.* Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens.* (4ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, T. (2014). A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3950/1/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ambiente%20educativo%20como%20mediador%20das%20experi%C3%A7%C3%A7%C3%A3o%20de%20aprendizagem%20das%20crian%C3%A7as.pdf>
- Santos, C. M. (2010). *O dia-a-dia no jardim de infância – importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina.* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra) Consultada em [//estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/18201/1/carla%20santos.pdf](http://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/18201/1/carla%20santos.pdf)
- Santos, M. & André, M. (2012). Criatividade na educação de infância: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 43-46.
- Sarmiento, T. (2004). Correr o risco: Ser homem numa profissão 'naturalmente' feminina. In *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia* (pp.99-107). Minho: Universidade do Minho.
- Segurança Social (2011). *Manual de Processos-chave creche.* Consultado em http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave
- Silva, J. & Frezza, J. (2010). A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil. *Conjectura*, 15 (1), 45-53.
- Vargas, C. (2010). *Brincadeira Livre e Aprendizagens.* (Trabalho para obtenção de grau de licenciado em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade

Federal do Rio Grande do Sul). Consultado em

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37732/000821740.pdf?...1>

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. Texto com base na comunicação apresentada no Simpósio Internacional do GEDEI, Escola Superior de Educação do Porto (2009), Porto.

ANEXOS

ANEXO A. EJEMPLOS DE NOTAS DE CAMPO

Anexo A. Exemplos de Notas de Campo

Tabela A1

Nota de Campo de 5 janeiro de 2015

| Dia: 5º | Data: 5 janeiro 2015 – 9h-14h |
|---|--|
| <p>NOTAS DE CAMPO</p> <p>Acolhimento, das três salas, feito em conjunto, como habitualmente.</p> <p>Algumas crianças choram e fazem “birra” à chegada, retardando a separação física dos pais. Em alguns casos, o choro é mantido ainda durante algum período de tempo, após a saída dos pais da instituição.</p> <p>Algumas crianças demonstram à vontade, brincando com os materiais disponíveis, brinquedos, puzzles etc... -</p> <p>Já na sala, canta-se a canção do Bom Dia, sentados no tapete.</p> <p>Bom dia para a ...</p> <p>Bom dia para a ...</p> <p>Bom dia, bom dia,</p> <p>Bom dia, que bom estão cá!</p> <p>As crianças vão chegando aos poucos, no entanto o grupo não se completa.</p> <p>A educadora questiona as crianças, sobre as férias, sobre os presentes de Natal e sobre o que mais gostaram.</p> | <p>OBSERVAÇÕES</p> <p>Algumas crianças ainda não sabem os animais todos, ou as cores, noção de maior e menor</p> <p>– Faz referência ao Pai Natal e à história do Menino Jesus que já lhes tinha contado. –</p> <p>Ordem cronológica, treino da memória, evocação de factos passados.</p> |

Tabela A2

Notas de campo de 5 janeiro de 2015 (continuação)

| Dia: 5º | Data: 5 janeiro 2015 – 9h-14h |
|---|--|
| <p>NOTAS DE CAMPO</p> <p>Inicia-se a atividade de decoração das coroas para o dia de Reis – Marcação das épocas festivas – Marcação do tempo, criação de noção de tempo – Não terminam. Inicia-se o momento de música semanal, com a colaboração de dois encarregados de educação da instituição. Prolonga-se durante 30/45 minutos, em que as crianças são espetadores, interagindo ativamente por iniciativa própria, repetindo que ouvem e veem. Quando o grupo é solicitado a participar, são poucas as crianças que cumprem o que é pedido. Durante a sessão são trabalhados conteúdos como a intensidade, andamento e altura. É contada uma história com auxílio de instrumentos musicais (e.g. ferros, melódica, T de madeira, metalofone) e visuais (e.g. marionetas).</p> <p>Ao almoço, algumas crianças necessitam de ajuda a comer, mesmo algumas que anteriormente já comiam sozinhas.</p> | <p>OBSERVAÇÕES</p> <p>Está presente a psicóloga da escola – auscultação de possíveis problemas?</p> <p>– Retrocesso nas aprendizagens após estada prolongada fora da escola – normal/comum.</p> |

Tabela A3

Notas de campo de 6 janeiro de 2015

| Dia: 6º | Data: 6 janeiro 2015 - 9h-13h |
|--|---|
| <p>NOTAS DE CAMPO</p> <p>Acolhimento como habitual.</p> <p>Construção e embelezamento de uma coroa para cada criança, como forma de assinalar a festividade dos Reis. O trabalho foi desenvolvido em pequenos grupos e com supervisão de um adulto. Enquanto as crianças terminavam os seus trabalhos as restantes aguardavam no seu lugar. Após o que desenvolveram brincadeira livre até à hora do almoço.</p> <p>Uma das crianças trouxe chocolates para partilhar. A educadora juntou as crianças e mostrou-lhes os chocolates que iriam partilhar depois do almoço.</p> <p>Almoço.</p> | <p>OBSERVAÇÕES</p> <p>Algumas das crianças chegam mais tarde o que limita as atividades a serem desenvolvidas.</p> |

Tabela A4

Notas de campo de 7 janeiro de 2015

| Dia: 7º | Data: 7 janeiro 2015 – 9h-17h |
|--|---|
| <p>NOTAS DE CAMPO</p> <p>Acolhimento de forma habitual.</p> <p>Fomos para a sala e enquanto a educadora tratava de alguns assuntos pendentes, o estagiário cantou, com as crianças sentadas à mesa, a canção do bom dia, fazendo posteriormente a marcação do tempo e da fruta nos mapas feitos para esse fim, sempre com o auxílio da auxiliar da sala.</p> <p>Aquando da chegada da educadora, esta realizou com as crianças de produção oral, com relatos das férias de Natal, focando aspetos como as prendas e o local onde tinham passado as férias e com quem. À medida que as crianças vão dizendo a educadora vai construindo um texto escrito, que as crianças irão decorar com desenhos posteriormente. Estas produções serão afixadas posteriormente na parede.</p> <p>Hoje foi momento de loga, com uma professora externa à instituição. Momento de movimento orientado, com cerca de 30 min.</p> | <p>OBSERVAÇÕES</p> <p>Importância de escrever em texto, quando as crianças ainda não sabem ler. Registo das suas ideias/opiniões/histórias</p> |

ANEXO B. CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA DO GRUPO

Tabela B

Caracterização Socioeconómica do Grupo

| | Identificação | | | | Inserção socioeconómica | | | Situação escolar | |
|----|---------------|-------|---------------|--------|-------------------------|------------------------|-----------------------|------------------|--|
| | Nome | Idade | Data de Nasc. | Género | Agregado familiar | Profissão do pai | Profissão da mãe | 1º ano na creche | Observações |
| 1 | E | 2 | 24-7-12 | F | 4 | | Professora | SIM | Bilingue (Português/Inglês) |
| 2 | F | 2 | 2-11-12 | F | 4 | Psicólogo | Professora | SIM | Mãe colaboradora da expressão dramática |
| 3 | G | 2 | 16-3-12 | M | 4 | Jornalista | Jornalista | SIM | |
| 4 | L | 2 | 14-4-12 | F | 3 | Advogado | Educadora de Infância | SIM | Alergias Alimentares |
| 5 | Ma | 1 | 5-5-13 | F | 6 | Professor/Músico | Professora/Música | SIM | |
| 6 | MA | 2 | 8-10-12 | F | 3 | Gestor | Gestora | SIM | Empregada vem buscar |
| 7 | Me | 2 | 13-7-12 | F | 4 | Licenciada | Licenciada | SIM | Adotada (aos 21 meses) /Institucionalizada previamente |
| 8 | MI | 2 | 8-3-12 | M | 3 | Arquiteto | Educadora de Infância | SIM | |
| 9 | Va | 2 | 9-9-12 | M | 3 | Animador Sociocultural | | SIM | Bilingue (Português/Italiano) |
| 10 | Ve | 2 | 22-10-12 | F | 3 | Gestor | Engª Agrónoma | SIM | |
| 11 | Vi | 2 | 29-9-12 | M | 4 | Bancário | Bancária | SIM | |

Nota. F – Feminino; M - Masculino

ANEXO C. FOTOGRAFIAS DA SALA DE ATIVIDADES

Anexo C. Fotografias da Sala de Atividades



Figura C1. Visão geral da Sala de Atividades.



Figura C2. Visão geral da Sala de Atividades.



Figura C3. Área de jogos de mesa.



Figura C4. Área de construções; Mapas de marcação diária.



Figura C5. Área de expressão plástica



Figura C7. Área de desenho



Figura C6. Área da natureza



Figura C8. Área de jogo simbólico



Figura C9. Área da biblioteca

ANEXO D. PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES

Anexo D. Planta da Sala de Atividades

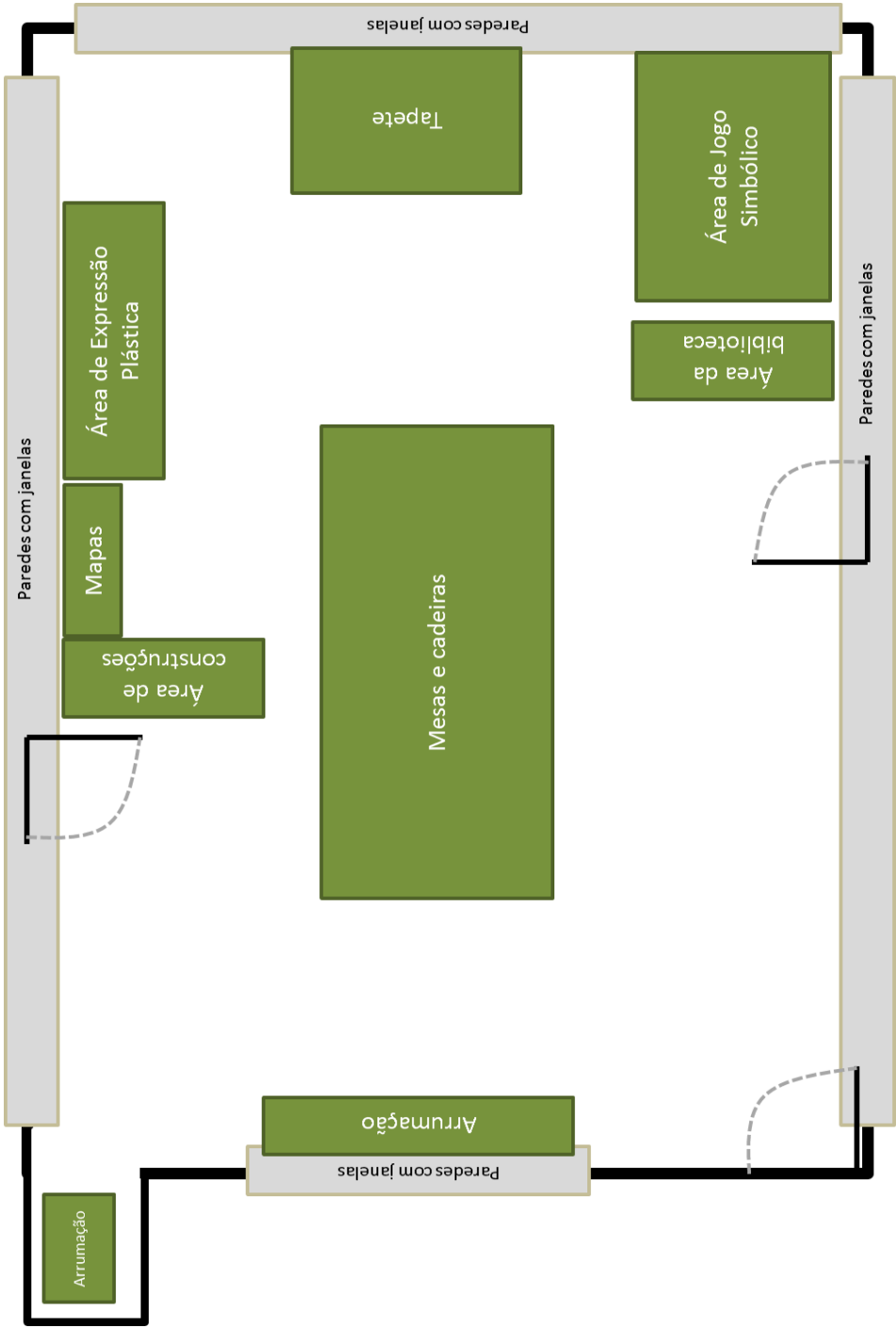




Figura D. Planta da Sala de Atividades


ANEXO E. CALENDARIZAÇÃO GERAL DE ATIVIDADES


| Semana 12 a 16 janeiro | | | | | | |
|------------------------|--|--|--|---|--|--|
| | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira | |
| | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | |
| Manhã 9h – 11h | -- | -- | -- | -- | Hora do Conto “O Cuquedo” (Teatro de Sombras) | |
| Semana 19 a 23 janeiro | | | | | | |
| | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | |
| Manhã 9h – 11h | Brincadeira Livre | Pintura (painéis para construção do livro “O Cuquedo”) | Exploração da História e personagens da história “O Cuquedo” Conhecimento dos animais/pedido de ajuda às famílias | Pintura de Pannel (Pintura livre com materiais variados com acompanhamento musical) | Construção pannel da história “O Cuquedo” (à entrada da sala de atividades) Apresentação de jogos de mesa | |
| | Momento de Música (Atividade de Enriquecimento Curricular) | Momento de Expressão Dramática Momento de loga (Atividade de Enriquecimento Curricular) | Momento de loga (Atividade de Enriquecimento Curricular) | | | |

 Atividades promovidas pela instituição/Educadora

 Atividades promovidas pelo estagiário

| Semana 26 a 30 janeiro | | | | | | |
|------------------------|---|--|---|--|--|--|
| | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira | |
| | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | |
| Manhã 9h – 11h | Exploração/Comunicação ao grupo das informações trazidas pelas famílias | Pintura de animais com <i>stencil</i> Exploração/Comunicação ao grupo das informações trazidas pelas famílias | Apresentação da Casa das Famílias/Exploração do painel das famílias Momento de loga (Atividade de Enriquecimento Curricular) | Brincadeira Livre Preparação da reunião de pais | Hora do Conto “A Zebre Camila” (Tapete de Histórias) | |
| | Momento de Música (Atividade de Enriquecimento Curricular) | | | Registo e observação das escalas de bem-estar e envolvimento | | |
| Semana 2 a 6 fevereiro | | | | | | |
| | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| Manhã 9h – 11h | Sessão de Movimento com balões | Moldagem de animais com massa de farinha | Hora do Conto “Ainda nada” de Christian Voltz | Atividade de Semear Feijão | Construção de Cuquedos | |
| | Momento de Música (Atividade de Enriquecimento Curricular) | | Momento de loga (Atividade de Enriquecimento Curricular) | | | |

 Atividades promovidas pela instituição/Educadora

 Atividades promovidas pelo estagiário

| Semana 9 a 13 fevereiro | | | | | | |
|-------------------------|--|---|---|-----------------------------------|-------------|--|
| | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira | |
| | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | |
| Manhã 9h – 11h | Dispensado pela supervisora da PPS por motivos profissionais | Conclusão de projetos pendentes; Decoração da sala para Carnaval | Conclusão de projetos pendentes | Preparação do desfile de Carnaval | Avaliação | |
| | | | Momento de loga (Atividade de Enriquecimento Curricular) | Desfile de Carnaval | | |



Atividades promovidas pela instituição/Educadora



Atividades promovidas pelo estagiário

ANEXO F. REFLEXÕES COMENTADAS PELA EDUCADORA COOPERANTE

Anexo F. Reflexões Comentadas pela Educadora Cooperante

De seguida serão apresentadas as reflexões diárias comentadas pela educadora cooperante, sendo que os comentários surgem junto do texto com letras maiúsculas e a negrito. Os comentários da educadora foram copiados integralmente dos originais manuscritos. As reflexões que não foram comentadas pela educadora por falta de tempo ou por não existirem comentários a serem feitos não serão apresentadas neste anexo.

Reflexão diária de 5 janeiro de 2015

Hoje foi o primeiro dia de regresso após as férias de Natal, a escola esteve fechada durante uma semana, reabrindo hoje. Algumas crianças ao chegarem choraram e fizeram “birra” necessitando de um período curto de adaptação à instituição. No caso de algumas crianças, estes comportamentos fizeram-se sentir noutros momentos do dia, necessitando assim de um maior reconforto afetivo.

Em relação à semana de observação, hoje estiveram presentes mais crianças, perfazendo o total de 9 crianças. Durante o período de observação, e devido a constrangimentos de saúde e familiares, só estiveram presentes entre 5 a 6 crianças, toda a semana. Portanto, hoje ainda conheci crianças pela primeira vez. Em relação à minha presença, as crianças pareceram aceitar-me bem, lembrando-se de mim, e mesmo aquelas que me conheceram apenas hoje, demonstram à vontade na relação comigo, aceitando-me na sala, não demonstrando comportamentos defensivos acentuados.

Hoje, foi dia do momento de música. Uma atividade de enriquecimento curricular semanal, com a colaboração de dois encarregados de educação da instituição (**COLABORADORES EXTERNAS DA INSTITUIÇÃO**). O momento musical demorou cerca de 30/45 minutos, durante os quais as crianças demonstraram atenção e interesse, permanecendo em silêncio e em alguns casos interagindo pontualmente e por iniciativa própria, mais do que quando solicitados. Algumas crianças não interagiram ativamente na sessão, limitando-se a escutar, mas aparentando manter a atenção e o interesse. (**ABSORBER TUDO**)

Notou-se, durante a hora do almoço, que algumas crianças que já comiam sozinhas necessitaram de ajuda para comer, como que tivessem sofrido um

retrocesso das aprendizagens. Esta é uma situação comum e que normalmente sucede após um período de ausência da escola mais prolongado (e.g. férias).

Para finalizar, o dia de hoje foi uma readaptação para todos, quer para mim, quer para as crianças, quer para a equipa educativa, que teve de lidar com comportamentos já em extinção e que tendiam a ressurgir.

A NÍVEL DE TRABALHO DA SALA?

NATAL - CONVERSA SOBRE AS SUAS VIVÊNCIAS, RELEMBRAR HISTÓRIA DO NATAL E PRESÉPIO, A VINDA DOS REIS AMANHÃ, ETC...

Reflexão diária de 6 janeiro de 2015

Hoje foi dia de Reis e como tal deu-se continuidade ao assinalar da festividade, com a continuação da construção das coroas individuais, que as crianças iriam utilizar mais tarde. Foi uma tarefa mais demorada, visto que cada criança necessitou de acompanhamento individual para a realização da atividade, devido ao uso de cola branca. À medida que as crianças iam acabando, passaram a desenvolver atividades livres dentro (e.g. desenhos, brincadeira livre, jogos) da sala.

Não foi possível desenvolver mais atividades, devido à hora de chegada tardia de algumas crianças.

JULGO QUE A REFLEXÃO DE HOJE ESTÁ POBRE E NÃO REVELA DE MODO NENHUM O QUE SE PASSOU EM SITUAÇÃO ALGUMA.

- HISTÓRIA DO NATAL
- CONVERSA SOBRE OS REIS
- ENCENAÇÃO DE QUADRA NATALICIA
- DECORAÇÃO DE COROAS
- ETC...

Reflexão diária de 8 janeiro de 2015

A reflexão de hoje pretende incidir sobre o comportamento habitual de uma das crianças do grupo, a E.

Esta criança desde que me encontro na instituição, não emitiu, na minha presença, uma palavra, nem fez qualquer tentativa de comunicação verbal. No início estranhei a situação, pelo que questionei a educadora sobre o seu comportamento. A E revela ser uma criança muito reservada e que na instituição não verbaliza qualquer palavra, expressando-se apenas através de comunicação não-verbal. A educadora referiu que a E é bilingue e que portanto por vezes, tentava estabelecer com a E comunicação verbal através da língua inglesa, com pouco ou nenhum efeito. A educadora refere que por vezes, quando está sozinha com ela ou quando estão poucas crianças na sala, consegue algum registo verbal, mas nem sempre isso acontece.

Na sala existe uma descrição escrita de cada criança, elaborada pelos pais. No registo da E pode-se ler: “E is quiet, clever, independent, suspicious, e unique”. A educadora refere que a E, quando está com os pais ou em casa, comunica verbalmente e eficazmente, mantendo-se, no entanto, reservada.

No início do ano, a E era renitente a qualquer abordagem, não comunicava, e havia alguma dificuldade em que ela realizasse as tarefas pedidas ou as rotinas diárias, tendo comportamentos tais como: ao dar-se-lhe a mão e tentando que ela fosse com o adulto, ela fazia força com os pés, para tentar ficar no mesmo local.

Aquando o meu primeiro dia na instituição a E, não acedia facilmente à minha abordagem, não interagindo comigo de forma alguma. No entanto foi-me permitindo entrar no seu espaço, indo comigo quando é preciso e respondendo-me de forma não verbal, desde que as perguntas sejam diretas e dirigidas aos seus interesses naquele momento (e.g. queres trocar de jogo?; queres comer mais?; queres ir ver um livro?). Caso a pergunta não vá ao encontro dos seus interesses momentâneos, ela mantém-se com uma expressão facial impenetrável ou fugindo com o olhar. No entanto a E utiliza expressões faciais que transmitem os seus desejos, um sorriso, um franzir ou abando a cabeça. Quando a E não quer fazer algo, faz força contrária ou fixa-se no mesmo local sem se mexer.

Hoje, pela primeira vez, ouvi, durante a hora do repouso, a E utilizar comunicação verbal, na interação com o seu objeto seguro, isto, enquanto as restantes crianças dormiam. **(NATURALMENTE)(EM RECOLHIMENTO)**

Na primeira semana de observação, houve uma situação que me impressionou bastante. As crianças das duas salas de 2 anos, juntaram-se ao fim do dia como é habitual, a E que normalmente é uma das últimas a abandonar a instituição, ficou sentada na mesa durante todo o período em que estive a observá-la, pelo menos durante 30 minutos, com jogos de mesa à sua frente e aparentemente alheia aos comportamentos das restantes crianças. No entanto, por vezes, observava os colegas nas suas brincadeiras, mas não respondia a nenhum estímulo dos adultos da sala. Não acedia a nenhuma das atividades que lhe foi proposta.

Esta criança coloca em mim **(EM TODOS)**^a alguma ansiedade e alguma insegurança, até mesmo sentimentos de frustração, pois fico sem saber como agir e como fazer com que ela queira falar e interagir verbalmente com os colegas e com os adultos, sabendo de antemão que ela o consegue fazer. Tento quando, estou com ela, criar laços, interagindo com ela, fazendo-lhe perguntas dirigidas ao que se pretende e de forma fechada para que ela apenas tenha que responder sim ou não, tendo sempre integrá-la no grupo e na atividade que é proposta.

**^a E JULGO QUE TERÁ ESSA NOÇÃO... É UMA FORMA DE MANIPULAÇÃO DO ADULTO?
E SE PESQUISARES SOBRE A CRIANÇA BILINGUE? O QUE TE PARECE?**

Reflexão diária de 9 janeiro de 2015

Hoje, a educadora teve necessidade de faltar, pelo que fiquei na sala com a auxiliar e com outra auxiliar que entretanto veio ajudar. O dia iniciou-se com o acolhimento habitual. As crianças desenvolveram brincadeira livre **(NÃO DEVES MENOSPREZAR ESTA SITUAÇÃO! É TÃO IMPORTANTE A TANTOS NÍVEIS! PESQUISA POR FAVOR A IMPORTÂNCIA DE BRINCADEIRA E AS FORMAS QUE A BRINCADEIRA PODE TOMAR. OBRIGADO)** até à hora de comer a fruta. De seguida, procedeu-se à marcação dos mapas da fruta, presença e tempo, orientado por mim e pela auxiliar. De seguida cantei com as crianças a canção do Bom Dia. Em

seguida, e como não tinha preparado previamente, desenvolvi uma hora do conto com a história “A casa da Mosca Fosca”, contei-lhes a história, acentuando os nomes das personagens e pedindo-lhes que repetissem sempre que entrava uma nova. À medida que entrava uma personagem nova, acentuei também o número das personagens, pedindo-lhes que contassem comigo. As crianças demonstraram interesse e mantiveram a atenção durante a história. Apenas o M demonstrou reconhecer quase todas as personagens com os adjetivos que lhes estão associados.

Senti alguma facilidade na realização destas tarefas, conseguindo a meu ver estabelecer relação e captando a atenção das crianças. No entanto, senti muita dificuldade em manter a atenção das crianças, nos momentos a seguir à história. No período de transição entre a história e a hora do almoço, houve necessidade de manter as crianças no tapete pois as camas já estavam colocadas no chão, pelo que não podiam realizar brincadeira livre. Tentei que uma das crianças partilhasse uma canção com o grupo, tendo tido voluntários, mas no entanto não sendo suficiente para preencher o tempo. Visto que não me lembrava de nenhuma atividade no momento, recorri a materiais expostos na sala (ninho e folhas), realizando uma conversa com as crianças sobre onde estavam os ninhos e o que iria nascer dos ovos que estavam no ninho. Com as folhas tentei obter das crianças informação sobre a sua origem e sobre a textura, dando-lhes a explorar as folhas. Dei-lhes também a explorar uma casca de ouriço da castanha, sempre na minha mão, dado o perigo dos picos. Após esta atividade, dirigimo-nos para o refeitório para a hora do almoço. Tendo o resto do dia decorrido dentro da normalidade.

Neste dia, senti-me mais autónomo dentro da sala, no entanto foi um pouco assustador, ter que captar a atenção das crianças e não saber como, não ter nenhuma atividade. Isto faz-me pensar que o/a educador/a necessita de conhecer uma grande variedade e quantidade de atividades simples para utilizar em momentos de transição, tais como o que se sucedeu hoje. Em relação a mim reconheço a minha inexperiência neste ponto, tendo que construir um *portfolio* maior de atividades para mim mesmo, para ter como suporte caso aconteçam situações imprevisíveis (**IMPREVISTAS**) como a de hoje.

CAPACIDADE DE IMPROVISACÃO (CONHECIMENTO, SEGURANÇA, CRIATIVIDADE, IMAGINAÇÃO)

MUITO BEM!

MUITO OBRIGADO!

Reflexão diária de 12 janeiro de 2015

O momento que escolhi para a reflexão de hoje, foi o momento de música, que se repete todas as semanas à segunda-feira. Esta atividade tem a duração de 45 minutos, o que me levaria a pensar que seria demasiado tempo para crianças desta idade estarem concentradas e a tirarem partido da exposição a atividades musicais.

É importante que as crianças sejam expostas à música, de qualidade, desde de tenra idade. Este contacto precoce irá estimular as suas capacidades cognitivas, bem como a sua facilidade em adquirir competências na área da música.

Após observar já dois momentos de música, nota-se que as crianças ficam “encantadas” e mantêm a concentração durante praticamente toda a sessão, só desviando a atenção cerca de 5 minutos antes do término. A maioria das crianças participou espontaneamente na sessão, repetindo gestos ou cantando.

Foi interessante observar que durante a sessão de música, umas das crianças, quando se perguntou que animal fazia “muuu...”, uns responderam: “a vaca”, mas o Va respondeu: “o cuquedo”, referindo-se à História de Clara Cunha, na qual a personagem principal, o cuquedo, prega partidas e no fim faz: “buuu...”. A semelhança fonética entre as duas onomatopeias é tão próxima que fez na criança surgir a memória da história já trabalhada anteriormente.^a No entanto, é interessante que as crianças memorizem e retomem e mobilizem aprendizagens anteriores, nomeadamente esta, já trabalhada há mais de um mês. Esta história irá ser o ponto de partida para algumas das atividades que pretendo desenvolver e que irão ao encontro do projeto que a educadora tem previstos para o grupo.

^a FOI PRECISAMENTE POR O GRUPO TODO NO GERAL SE TER APROPRIADO TANTO DA HISTÓRIA E DO SEU CONTEÚDO, RITMOS, PADRÕES QUE SENTI QUE SE JUSTIFICAVA EXPLORAR MAIS TRANSFORMANDO-A NUM PROJETO, DADO O INTERESSE E MOTIVAÇÃO DEMONSTRADO.

A HISTÓRIA JÁ FOI TRABALHADA EM CONTO, RECONTO, MOVIMENTO, PLÁSTICA, MAS NÃO MUITO PROFUNDAMENTE, DAI QUE MANTENDO-SE O INTERESSE SE JUSTIFICA RETOMAR.

Reflexão diária de 13 janeiro de 2015

No dia de hoje, o primeiro momento sobre o qual pretendo refletir é quando, o MI ao ser chamado à atenção por mim para que se sentasse à mesa e parasse de correr pela sala, tal como pedido pela educadora, me mordeu quando eu o segurei. Naquele momento, não tive oportunidade de falar com ele, mas passados alguns momentos perguntei-lhe o que tinha feito e se sabia que não se devia morder a ninguém. Ao que ele respondeu afirmativamente prometendo que não iria repetir. Foi posteriormente também chamado à atenção pela educadora. Esta criança apresenta um desenvolvimento cognitivo avançado, falando com frases completas e de forma perceptível, utilizando um vocabulário (**RICO E**) variado. É uma criança irrequieta e com alguma dificuldade em manter a concentração. Apresenta também alguma dificuldade em aceitar as indicações dos adultos, oferecendo quase sempre resistência. No entanto, o MI consegue ser carinhoso e demonstrar afeto em muitas situações, bem como ser voluntarioso para com os adultos. **REFLETIR: TALVEZ POR SER TÃO PRECOCE NALGUNS CAMPOS TENHA QUE SER MAIS IMATURO NOUTROS, E É A SUA FORMA DE CHAMAR A ATENÇÃO DO ADULTO...**

Durante a atividade de “Ouvir falar de letras” as crianças ouviram a história “Um presente diferente” de Marta Azcona e Rosa Osuna. Durante a apresentação todas as crianças mantiveram a atenção, concentrados e focados na história. Após a história, foi pedido a cada criança que desse um uso a um pedaço de pano a eles entregue. Todas as crianças deram utilidades ao pedaço de tecido, umas verbalmente outras exemplificando. O grupo conseguiu com a ajuda da contadora, recontar os momentos principais da história exemplificando as utilidades dadas ao tecido e os nomes das personagens. Foi para mim surpreendente observar como as crianças se mantiveram atentas e compreenderam a história e os principais momentos desempenhados pelas personagens.

Reflexão diária de 14 janeiro de 2015

Para a reflexão de hoje pretendo dar importância a dois pontos: às chamadas de atenção da Me e as reações de imitação das crianças.

A Me é uma criança com uma situação familiar especial. A Me é adotada e por isso (**CAUTELA COM ESTAS AFIRMAÇÕES. SERÁ POR SER ADOTADA?**) tem um

desenvolvimento geral diferente do espetável para a idade. Em termos motores e em termos de autonomia está bem desenvolvida, no entanto a nível linguístico está um pouco atrasada no seu desenvolvimento. Nota-se que poderá existir algum constrangimento anterior à sua adoção, pois sempre que a Me está a fazer alguma coisa que não é suposto, e qualquer adulto lhe chama à atenção, a Me fica sobressaltada e dá um “salto”, ficando a olhar para o adulto. No entanto esta criança, diz muitas vezes que tem “dói-dói” (sic). Das primeiras vezes que a ouvi dizer esta expressão, pensei que se teria magoado e lidei com o assunto, como tal. No entanto, comecei a verificar que não existiam quaisquer lesões nos locais que a Me apontava, nem justificação aparente para essa queixa. Ao fim de alguns dias comecei a perceber que eram chamadas de atenção. Questionei a educadora nesse sentido que confirmou as minhas suspeitas. A questão é o porquê das chamadas de atenção. Todo o historial desta criança leva a crer que existiu algum impedimento ao desenvolvimento normal e harmonioso. Nota-se também que é uma criança com necessidade de afeto e de carinho, no entanto é muito autónoma, sendo uma das duas crianças que já não sua fraldas. **(DEPOIS EXPLICAS MAS COMEÇAS POR FAZER UMA AFIRMAÇÃO DELICADA!)**

Neste dia, quando me dirigi ao tapete para contar a história do cuquedo, coloquei uma cadeira em frente ao tapete para me sentar e uma das crianças sentou-se e disse que queria ficar ali sentada. Neste momento juntou-se logo outro e depois outra, acabando por ficarem quatro crianças sentadas nas cadeiras, ao que eu respondi que então eu ficaria no tapete. As restantes crianças presentes, sentaram-se no tapete. Foi muito interessante observar a imitação de algumas crianças, nomeadamente as mais expeditas imitarem o comportamento de outras e mesmo numa situação que elas sabem que não é usual, pois são os adultos que normalmente se sentam nas cadeiras. É importante referir que nos primeiros dias, experimentei sentar-me no tapete com eles para contar uma história, no entanto a maioria das crianças tentou vir para o meu colo. Situação repetida sempre que me sento com eles no tapete, pelo que quando pretendo que todos me ouçam sento-me na cadeira, tentando assim evitar esse comportamento, apenas nestas situações.

As crianças têm muitas vezes a necessidade de imitar outras crianças, principalmente naquilo que é menos correto, quase parece uma necessidade inata. Penso **(VAMOS PESQUISAR E FUNDAMENTAR...OK? ESTARÁ?)** que esta necessidade está implícita na socialização dos indivíduos, uma necessidade de

aceitação e integração com o grupo, mesmo nestas tenras idades, nota-se que uns vão atrás dos outros.

E A IMITAÇÃO DO ADULTO?

SERÁ JÁ JOGO SIMBÓLICO/JOGO DE PAPÉIS? PORQUÊ?

Reflexão diária de 15 janeiro de 2015

No dia de hoje as crianças chegaram mais cedo do que o habitual, pelo que a educadora decidiu recomençar a implementar as rotinas da manhã, nomeadamente o sentar no tapete e dar os bons dias. Estas rotinas têm sido alteradas ou mesmo eliminadas devido à hora tardia a que as crianças chegam **(TÊM CHEGADO ULTIMAMENTE. DOENÇAS, FRIO, PREGUIÇA, ETC...)** à instituição. A educadora reforça a ideia, junto dos pais, de que as crianças devem chegar mais cedo, para que lhes seja possível tirar proveito das atividades realizadas. É certo que as crianças devem, e ainda mais nesta faixa etária, passar o melhor e maior tempo possível com os pais, no entanto é necessário respeitar os horários da instituição e especificamente do grupo. As rotinas são uma forma de criar estrutura no desenvolvimento das crianças, quer a nível social quer a nível cognitivo, daí que seja importante que as crianças as tenham e que os pais as respeitem. **IMPORTANTE**

Outro ponto, que pretendo referir nesta reflexão, é a alteração quase momentânea de comportamento de algumas crianças, nomeadamente da E, da F e da Ma. A E, como já referi noutra reflexão, é uma criança muito reservada e que num momento está mais desafiante e mais reativa e noutra está muito envergonhada e muito calada. **(E ATÉ CONTIDA)** A F é muito expressiva. Quando está feliz apresenta comportamentos muito eufóricos, quando é contrariada e/ou fica desconfortável tem reações muito exacerbadas (choro, ansiedade). **BEM OBSERVADO!** A Ma é a criança mais nova da sala, daí que possa ser exetável que apresente reações diferentes. Quando contrariada a Ma apresenta reações muito exacerbadas e exageradas (choro, agitação, deita-se no chão, tenta-se libertar se a agarramos). **(FAZ PARTE DO CRESCIMENTO E DA SOCIALIZAÇÃO)** Estas crianças, especificamente a F e a Ma, parecem ter alguma dificuldade em lidar com a frustração e com a negação. Esta confrontação é necessária, para que possam criar limites e regras de comportamento.

Em relação à E, ainda não consegui entender o que se passará e qual a razão para o seu comportamento extremamente reservada. Será apenas vergonha?

ISEGURANÇA? NECESSIDADE DE TER TUDO SOB CONTROLO? BILIGUISMO?

Outra das crianças, a L apresenta reações de medo quando é sujeita a algumas situações desconhecidas. Por exemplo, a educadora mascarou-se na sequência da história do capuchinho, o que causou na L uma reação de choro e medo. Em algumas situações de loga ou de histórias, a L nunca quer fazer nada, **(SE DESCONHECIDO E LHE CAUSAR INSEGURANÇA)** pelo menos não logo no início da atividade e se insistimos para que faça algo, ela responde chorando. A L, apesar desta situação, é uma criança bastante autónoma e desembaraçada. **(COMUNICATIVA, ALEGRE E PARTICIPATIVA)** Tendo em conta esta situação, parece-me plausível que um dos temas que poderei trabalhar com as crianças seja os medos. **(CONCORDO E AS HISTÓRIAS DO CUQUEDO E DO LOBO MAU PERMITEM ESSE CAMINHO)**

Reflexão diária de 16 janeiro de 2015

Hoje, a L manteve o seu padrão de comportamento. Hoje apresentei a história do *Cuquedo* em sombras chinesas, quando me escondi atrás do teatro de sombras, a L começou a chorar. **(JÁ ERA EXPECTÁVEL)** Tentei sossega-la, com a ajuda da educadora, aparecendo novamente e até destapando a janela do teatro de sombras, para que ela visse que não havia ali nada do qual tivesse necessidade de ter medo. A educadora sugeriu então que ela viesse para trás do teatro de sombras, para que contasse a história comigo, ao que ela se negou. Mantém-se aqui o tema dos medos.

Após ter terminado de contar de história, algumas das crianças vieram atrás do teatro de sombras e “brincaram” com as sombras das suas mãos e das suas silhuetas, no entanto estavam mais interessados em interagir com os animais de cartolina. Tive o cuidado de salientar a sombra de cada criança, para que observasse a sua própria sombra.

Após contar a história, pedi às crianças que respondessem a algumas perguntas, quem eram as personagens? O que diziam os animais e o que faziam? Apenas algumas crianças responderam, mas a maioria só com perguntas muito dirigidas e com respostas curtas e simples, conforme é expectável nesta idade. Estas

palavras que as crianças sugeriram, irão ser aproveitadas para a concretização de um painel sobre o *Cuquedo*.

Hoje iniciou-se a construção de uma casa de cartão, a partir de uma caixa de cartão. Nesta casa a educadora pretende colar fotografias da família de cada criança, para que elas possam entrar na casa e terem um espaço familiar e com a sua família, criando assim um sentido de proteção e de segurança. **E UM ESPAÇO DE RECOLHIMENTO SE ASSIM O DESEJAREM OU PRECISAREM**

TIAGO, AS TUAS REFLEXÕES ESTÃO MUITO BEM CONSEGUIDAS DE UM MODO GERAL. UMA OU OUTRA PODERÁ SER MAIS APROFUNDADA, MAIS VAIS NO BOM CAMINHO.

APESAR DAS DIFICULDADES É IMPORTANTE QUE AS CONTINUES FAZENDO, POIS SÃO UM GRANDE INSTRUMENTO DE CRESCIMENTO ENQUANTO EDUCADOR E PROFISSIONAL.

AS REFLEXÕES AJUDAM-NOS A PENSAR O QUE FOI FEITO E PROJETAR O QUE FAZER, REPENSANDO AÇÕES, REFORMULANDO PROCEDIMENTOS, ETC...

Reflexão diária de 19 janeiro de 2015

Hoje o dia foi dedicado a brincadeira livre, novamente devido ao facto de as crianças não chegarem cedo à instituição e sempre que existem atividades pré-programadas, tais como a música ou o ioga, torna difícil o desenvolvimento das atividades programadas por mim ou pela educadora. Esta situação foi explicada diversas vezes aos pais das crianças. Alguns pais acederam e normalmente trazem as crianças cedo, no entanto outros não se encontram tão colaborantes. Esta situação, na minha opinião, é natural já que alguns dos pais entram tarde no seu local de trabalho, tentando assim, aproveitar este tempo do início do dia para estarem com os filhos. Alguns dos pais também tem folgas durante a semana, sendo que nesses dias ficam com os filhos em casa.

A frequência da creche e do JI são, na minha opinião, importantes. Proporcionam experiências de socialização e desenvolvimento global que em casa, nem sempre existem ou são possíveis. No entanto, é importante que as crianças

tenham tempo para estar com os pais, **(SEM DÚVIDA!)** estruturando a sua relação e criando **(FORTALECENDO)** os seus laços afetivos. Muitos dos pais não dispõem de muito tempo durante o dia para estarem com os seus filhos, e essa situação pode a curto e a longo prazo danificar **(PREJUDICAR)** a relação pais-filhos. Neste grupo, apesar de as crianças saírem, no geral, cedo da instituição, nota-se que na maioria dos casos não são os pais que vêm buscar, são avós ou empregadas, pelo que saliento a importância de os pais despenderem tempo para os filhos no início do dia, “roubando” assim algum tempo na creche. **ESTA REFLEXÃO JÁ FOI FEITA CONTIGO. MAS NEM SEMPRE É ESTE O MOTIVO. POR VEZES É SÓ DESLEIXO! ESTE FACTO TAMBÉM PREJUDICA A CRIANÇA, NÃO SÓ POR PERDER A ATIVIDADE MAS TAMBÉM PORQUE DIFICULTA A SUA INTEGRAÇÃO! SOBRETUDO NALGUNS CASOS.**

É por esta razão que em dias que estão marcadas outras atividades, por vezes aproveita-se para deixar as crianças em brincadeira livre, que não é por si uma desvalorização desta atividade muito importante, mas sim um aproveitamento do tempo e organização da semana.

Outro dos aspetos que pretendo abordar na reflexão de hoje, é a questão das chamadas de atenção e repreensão das crianças. Este tema é muito sensível, tendo em conta as formas de o fazer e o impacto que pode ter nas crianças. Quando surge a necessidade de chamar a atenção de alguma criança, por algum comportamento menos correto, que pode em alguns casos por em causa a segurança da criança ou crianças, cabe ao adulto responsável no momento chamar a atenção da criança fazendo-a perceber que esse comportamento é perigoso ou que por outro motivo não deve repeti-lo. Em alguns casos o adulto assume a sua autoridade pela força (não falo de violência física), restringindo a criança a um lugar (e.g. cadeira, chão), noutros casos elevando a voz causando uma reação na criança, por vezes de medo. **(AQUI NA SALA?)** Noutros casos o adulto fala com a criança, explicando-lhe qual a forma correta de fazer as coisas e explicando-lhe o porquê de não poder ter certo comportamento.

Na minha visão, a forma de repreensão depende um pouco do contexto e da criança, **(SEM DÚVIDA!)** claro que a violência física e/ou psicológica nunca deve ser admitida. Mas deve haver algum impacto na criança que a faça entender e interiorizar que certos comportamentos não são admissíveis **(POSITIVOS OU DESEJÁVEIS. ADMISSÍVEIS É MUITO FORTE!)** quando se vive em sociedade e na qual as nossas

ações podem por em risco outros. As crianças têm desde cedo a capacidade de perceber que o adulto está zangado e de compreensão da língua, **(NÃO DA LÍNGUA MAS DO TOM DE INTENÇÃO)** por isso por vezes uma mudança no registo vocal é suficiente para dar a entender à criança a importância do que está a fazer. Quando queremos incentivar ou congratular uma criança também mudamos o nosso registo vocal. Também o devemos fazer quando a repreendemos. Para mim a melhor forma é a mudança inicial do tom de voz e posteriormente explicação do sucedido. **(SEM DÚVIDA!)** A punição deve ser tomada em último recurso e caso o anterior não tenha surtido efeito. Há crianças muito sensíveis a qualquer repreensão pelo adulto. Por exemplo no caso da Me, sempre que está a ter algum comportamento menos correto e é chamada à atenção assusta-se, dando um pequeno salto no lugar e largando o que está a fazer imediatamente. Outro caso é o MI, um rapaz muito autónomo e com o desenvolvimento cognitivo acima da média (no grupo), e quando é chamado à atenção por vezes começa a chorar. O choro faz parte da reação da criança, não deve ser evitado a todo o custo. A criança tem que apreender à sua própria maneira a lidar com a frustração. **RESILIÊNCIA! TÃO IMPORTANTE!**

Reflexão diária de 20 janeiro de 2015

Hoje, desenvolveu-se uma atividade de expressão plástica, especificamente de pintura com esponja e com pincel. **(EM SIMULTÂNEO? NÃO SE PERCEBE!)** Disponibilizaram-se folhas de pintura para que as crianças embelezam-se ? de forma livre. A maioria das crianças pintou utilizando a esponja fornecida. No entanto algumas das crianças, ainda queriam pintar com as mãos, preferindo o contacto direto com a tinta. Isto poderá querer dizer que ainda é necessário promover mais situações de exploração desses materiais. Estando presente uma grande parte do grupo, a atividade foi desenvolvida com várias crianças ao mesmo tempo. A gestão do grupo, numa situação destas, demonstrou-se desafiante, pois não tenho olhos para todos ao mesmo tempo. Apesar de o espaço ser restrito à mesa de atividades, foi-me complicado demonstrar capacidade de “vigiar” todas as crianças. **ESTAVAS SOZINHO? COMO FOI ORGANIZADO? QUE APOIO?**

No entanto esta atividade mostrou-se muito interessante no sentido em que é entusiasmante e interessante ver como as crianças interagem com a tinta e com os materiais, bem como a forma como se expressam através da pintura.

POR VEZES, E NÃO SÓ NO REGISTO DE HOJE DÁ A SENSÇÃO QUE ESTÁS SOZINHO NO PLANEAR E DESENVOLVER DAS ATIVIDADES. NÃO DÁS A CONHECER COMO FOI PENSADO, NEM COMO DECORREU, COM QUE RECURSOS HUMANOS E/OU MATERIAIS. PARECE QUE NÃO EXISTE TRABALHO DE EQUIPA NEM COORDENAÇÃO.

Reflexão diária de 21 janeiro de 2015

Hoje procedeu-se à exploração dos animais da história do “Cuquedo”. Esta atividade não estava prevista para hoje, mas em conversa com a educadora e dada a forma como queríamos desenvolver a atividade prevista (construção de um painel pintado), decidimos adiá-la para o dia seguinte e substituí-la por esta atividade. Comecei esta atividade por lembrar que animais entravam na história o que diziam e o que faziam, tentando recorrer ao painel construído na sala. Por sugestão da educadora e por alguma dificuldade em manter o grupo atento e coeso, continuou-se a exploração através da exploração do livro e das suas imagens.

Para mim é ainda difícil manter a atenção e a coesão do grupo. Este facto deve-se em grande parte à idade e especificamente ao grupo a que me dirijo. As crianças demonstram muita dificuldade em estar sentados no tapete ou nas cadeiras durante um período de tempo. É natural que as crianças desta idade ainda não o consigam, no entanto este grupo, tendo entrado todo este ano, apresenta ainda alguma dificuldade **(DE CONCENTRAÇÃO E ABSTRAÇÃO E DE INTEGRAÇÃO DE REGRAS OU ROTINAS)** em cumprir os tempos das atividades e as rotinas diárias. Por vezes, parece que andamos mais tempo a dizer para estarem sentados e para estarem quietos do que a desenvolver a atividade proposta. E mesmo estando sempre a insistir nestes pontos, eles tem muita dificuldade. No entanto, penso que esta insistência e o reforço da ideia de que têm que ouvir e estar sentados são necessários, para que as crianças interiorizem as rotinas diárias e as regras de funcionamento do grupo.

Reflexão diária de 22 janeiro de 2015

O dia de hoje foi muito entusiasmante e bastante divertido. Em conversa com a educadora decidimos propor uma atividade de exploração de tintas e de diversos materiais. Pretendíamos pintar um painel para colocar no exterior da sala com a exploração do “Cuquedo”, pelo que se colocou no chão duas folhas de papel de cenário grandes e disponibilizando diversos materiais às crianças (e.g. carros, bolas, pinceis, esponjas, rolo de pintura) deixou-se que elas os explorassem de forma livre e ao som de música. Para dar início a esta atividade, desenvolveu-se uma atividade de movimento partindo dos movimentos dos animais da história **DRAMATIZAÇÃO DE MOVIMENTO EXPRESSIVO**). Com a sala desocupada procedeu-se ao reconta da história, andando “de cá para lá e de lá para cá”. **QUE RIQUEZA TEVE ESTA PROPOSTA? QUE OBJETIVOS?**

Ao propor a atividade de expressão plástica não foram dadas quaisquer indicações às crianças, foram apenas convidadas a vir para cima do papel, e apenas aquelas que ainda não estavam lá.

Observar esta atividade foi entusiasmante, e só me apetecia envolver nela também. **(QUE BOM!)** A maioria das crianças, pegou em materiais e pintou por diversos sítios e mudando de cores. A Ma (1 ano), explorou em grande parte o seu corpo pintando-o. A E permaneceu sempre no mesmo sítio. Só começou a pintar depois de a educadora ter ido ter com ela e incentivando-a a pintar. De qualquer modo, após esse incentivo a E permaneceu sempre no mesmo local executando movimento repetitivos e “sujando” muito pouco, em comparação com as outras crianças. Tentei por diversas vezes interpelá-la, não obtendo resposta. Após o que a deixei executar a exploração como quis, mas tendo a noção de que a sua exploração não seria tão rica **(INTENSA! CUIDADO)** como as dos restantes, apesar de que a E parece necessitar de uma maior exploração a nível social.

No caso do G, este ficou muito “agarrado” à pintura com os carros e com a bola, explorando muito pouco os outros materiais e ou até o corpo.

Algumas crianças como por exemplo o Ml ou a V, exploraram bastante todos os materiais ou o corpo, acabando a atividade todos pintado de várias cores.

Apesar de todas as crianças terem meias calçadas, a meio da atividade a V tirou as meias, sendo que as restantes crianças a imitaram, tendo esta ideia sido reforçada pela educadora. Ganharam assim mais um meio de exploração.

Nesta idade a exploração dos materiais e das experiências de vida, são extremamente importantes. As crianças demonstraram um grande envolvimento na atividade mantendo-se integradas e envolvidas pela e na atividade mais do que noutra qualquer que já tenha observado com este grupo. No início da atividade foi notório o silêncio e compenetração das crianças na realização da atividade, não se ouvindo outro barulho senão a música apresentada.

Esta foi deveras uma atividade muito importante quer para as crianças quer para mim enquanto futuro profissional da educação.

BOA!

QUE BOM!

POR QUE É QUE ESTAS ATIVIDADES AGRADAM TANTO À MAIORIA DAS CRIANÇAS, E ATÉ ADULTOS?

O QUE PROMOVEM? O QUE ESPOLETAM?

POR QUE É QUE ALGUMAS, AINDA QUE POUCAS, NÃO ADEREM?

Reflexão diária de 23 janeiro de 2015

Neste dia procedeu-se à construção do painel interpretativo da história do “Cuquedo” trabalhada até aqui.

A sua construção foi levada a cabo por mim e pela educadora, partindo da exploração e reconto da história com as crianças. Para isso questionei as crianças sobre quais as personagens, o que diziam e o que faziam. **REGISTANDO AS PRINCIPAIS PARTES E FALAS E IMAGENS DA HISTÓRIA**

Mostra-se ainda difícil com crianças desta faixa etária fazer um reconto correto de qualquer história. Elas conhecem a história e com orientação da nossa parte elas conseguem verbalizar as frases importantes da história (e.g. *Alto lá!; O cuquedo é muito assustador e prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar*), conseguem também nomear as personagens da história. No entanto é difícil criar uma sequência da história a partir das frases ditas pelas crianças, já que a maioria delas só diz a terminação das frases seguindo o raciocínio do adulto. Dado isto, a educadora escreveu as frases chave da história e que se colocou no painel.

De seguida introduziu-se no grupo, alguns jogos de mesa do tipo “loto” com características de animais presentes na história trabalhada. As crianças demonstraram alguma facilidade na correspondência das imagens, o que me faz pensar se não poderiam ser mais imagens para criar correspondências, dificultando assim a tarefa, de modo a criar um maior desafio para as crianças.

BOA REFLEXÃO TIAGO!

TALVEZ DEVESSE SER LIGEIRAMENTE MAIS DIFÍCIL!

E FALTAM, NA MINHA OPINIÃO, OS RESTANTES ELEMENTOS.

Anexo W. Portefólio de JI



PORTEFOLIO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Tiago Seco

(2014106)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Docente: Ana Simões

2014-2015

*Hoje sou criança
e o meu trabalho é brincar.*

Anita Wadley

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|-----|
| NOTA INTRODUTÓRIA..... | 340 |
| 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO | 342 |
| 1.1. O Meio local..... | 342 |
| 1.2. O contexto socioeducativo..... | 342 |
| 1.3. A equipa educativa | 344 |
| 1.3.1. Equipa educativa da instituição | 344 |
| 1.3.2. Equipa educativa da sala..... | 345 |
| 1.4. As famílias das crianças | 347 |
| 1.5. O grupo de crianças | 348 |
| 1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas | 350 |
| 1.6.1. Princípios orientadores da ação educativa | 350 |
| 1.6.2. Organização do espaço..... | 352 |
| 1.6.3. Organização do tempo | 354 |
| 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO | 355 |
| 2.1. Planificação geral | 355 |
| 2.2. Planificação | 356 |
| 2.2.1 Semana de 9 a 13 de março..... | 357 |
| 2.2.2. Semana de 16 a 20 de março..... | 365 |
| 2.2.3. Semana de 6 a 10 de abril | 372 |
| 2.2.4. Semana de 13 a 17 de abril | 381 |
| 2.2.5. Semana de 20 a 24 de abril | 386 |
| 2.2.6. Semana de 27 a 1 de maio | 391 |
| 2.2.7. Semana de 4 a 8 de maio | 394 |
| 2.2.8. Semana de 11 a 15 de maio | 397 |

| | |
|--|-----|
| 2.2.9. Semana de 18 a 22 de maio | 406 |
| 2.2.10. Semana de 25 a 29 de maio | 412 |
| 2.3. Identificação da problemática | 421 |
| 3. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO | 424 |
| 3.1. Avaliação pessoal semanal e diária | 424 |
| Semana de 2 a 6 de março | 424 |
| Semana de 9 a 13 de março | 430 |
| Semana de 16 a 20 de março | 436 |
| Semana de 6 a 10 de abril | 442 |
| Semana de 13 a 17 de abril | 447 |
| Semana de 20 a 24 de abril | 450 |
| Semana de 27 de abril a 1 de maio | 454 |
| Semana de 4 a 8 de maio | 456 |
| Semana de 11 a 15 de maio | 461 |
| Semana de 18 a 22 de maio | 463 |
| Semana de 25 a 29 de maio | 466 |
| 3.2. Avaliação ambiente educativo | 468 |
| 3.3. Avaliação do grupo de crianças | 471 |
| 3.3.1. Aplicação das escalas de bem-estar e envolvimento | 473 |
| 3.3.2. Portefólio da Criança | 478 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 480 |
| REFERÊNCIAS | 483 |
| ANEXOS | 485 |
| ANEXO A. MODELO DE AUTORIZAÇÃO DE FOTOGRAFIAS | 486 |
| ANEXO B. CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA DO GRUPO | 488 |
| ANEXO C. PLANTA DA SALA | 491 |
| ANEXO D. CALENDARIZAÇÃO GERAL | 493 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO E. FOTOGRAFIAS DAS ATIVIDADES | 499 |
| ANEXO F. PROJETO DE PCI | 505 |
| ANEXO G. PORTEFÓLIO DA CRIANÇA..... | 529 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Planificação Semanal: 9 a 13 de março | 19 |
| Tabela 2. Atividade: Hora do Conto “A Zebra Camila” (11 de março) | 20 |
| Tabela 3. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Hora do Conto “A Zebra Camila” (11 de março) | 21 |
| Tabela 4. Atividade: Visita à biblioteca do JI (12 de março) | 22 |
| Tabela 5. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Visita à biblioteca do JI (12 de março) | 23 |
| Tabela 6. Atividade: Culinária – Bolachas de manteiga (13 de março) | 24 |
| Tabela 7. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Culinária – Bolachas de manteiga (13 de março) | 25 |
| Tabela 8. Planificação Semanal: 16 a 20 de março | 26 |
| Tabela 9. Atividade: Pintura das caixas de madeira/estante (17 de março e 6 de abril) | 27 |
| Tabela 10. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Pintura das caixas de madeira/estante (17 de março e 6 de abril) | 28 |
| Tabela 11. Atividade: Hora do Conto “A casa da Mosca Fosca” (18 de março) | 29 |
| Tabela 12. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Hora do Conto “A casa da Mosca Fosca” (18 de março) | 30 |
| Tabela 13. Atividade: Culinária - Gomas (20 de março) | 31 |
| Tabela 14. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Culinária - Gomas (20 de março) | 32 |
| Tabela 15. Planificação Semanal: 9 a 13 de março | 33 |
| Tabela 16. Atividade: Enchimento de almofadas (Início a 6 de abril) | 34 |
| Tabela 17. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Enchimento de almofadas (Início a 6 de abril) | 35 |
| Tabela 18. Atividade: Construção da biblioteca (7 de abril) | 36 |
| Tabela 19. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Construção da biblioteca (7 de abril) | 37 |
| Tabela 20. Atividade: Pintura do tapete para a biblioteca (8 de abril) | 38 |
| Tabela 21. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Pintura do tapete para a biblioteca (8 de abril) | 39 |

| | |
|--|----|
| Tabela 22. Atividade: Pintura dos sacos da biblioteca (Início 9 de abril) | 40 |
| Tabela 23. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Pintura dos sacos da biblioteca (Início 9 de abril) | 41 |
| Tabela 24. Planificação Semanal: 13 a 17 de abril | 42 |
| Tabela 25. Atividade: Construção da garagem (14, 16 e 17 de abril)..... | 43 |
| Tabela 26. Atividade: Construção da garagem (14, 16 e 17 de abril) – Continuação | 44 |
| Tabela 27. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Construção da garagem (14, 16 e 17 de abril)..... | 45 |
| Tabela 28. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Construção da garagem (14, 16 e 17 de abril) – continuação..... | 46 |
| Tabela 29. Planificação Semanal: 20 a 24 de abril | 47 |
| Tabela 30. Atividade: Sessão de Movimento (20 de abril) | 48 |
| Tabela 31. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Sessão de Movimento (20 de abril) | 49 |
| Tabela 32. Atividade: Hora do Conto “Grufalão” (22 de abril)..... | 50 |
| Tabela 33. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Hora do Conto “Grufalão” (22 de abril)..... | 51 |
| Tabela 34. Planificação Semanal: 27 de abril a 1 de maio | 52 |
| Tabela 35. Atividade: Hora do conto “A Cadela Amarela e vários amigos dela” (29 de abril)..... | 53 |
| Tabela 36. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Hora do conto “A Cadela Amarela e vários amigos dela” (29 de abril)..... | 54 |
| Tabela 37. Planificação Semanal: 9 a 13 de março | 55 |
| Tabela 38. Atividade: Chuva de Ideias/planeamento – Projeto “Como andam os barcos?” (4 de maio) | 56 |
| Tabela 39. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Chuva de Ideias/planeamento – Projeto “Como andam os barcos?” (4 de maio)..... | 57 |
| Tabela 40. Planificação Semanal: 11 a 15 de março | 58 |
| Tabela 41. Atividade: “Um barquinho de papel” (11 de maio) | 59 |
| Tabela 42. Atividade: “Um barquinho de papel” (11 de maio) – Continuação..... | 60 |
| Tabela 43. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: “Um barquinho de papel” (11 de maio)..... | 61 |
| Tabela 44. Atividade: Visita ao Porto de Lisboa (12 de maio) | 62 |

| | |
|---|----|
| Tabela 45. Atividade: Visita ao Porto de Lisboa (12 de maio) – continuação | 63 |
| Tabela 46. Atividade: Construção de modelos 3D de barcos (13, 14 e 15 de maio) | 64 |
| Tabela 47. Atividade: Construção de modelos 3D de barcos (13, 14 e 15 de maio) – Continuação..... | 65 |
| Tabela 48. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Construção de modelos 3D de barcos (13, 14 e 15 de maio) | 66 |
| Tabela 49. Planificação Semanal: 18 a 22 de maio | 68 |
| Tabela 50. Atividade: Apresentação de pássaros (18 de maio) | 69 |
| Tabela 51. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Apresentação de pássaros (18 de maio) | 70 |
| Tabela 52. Atividade: Construção de modelo à escala das crianças (19 e 20 de março) | 71 |
| Tabela 53. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Construção de modelo à escala das crianças (19 e 20 de março) | 72 |
| Tabela 54. Planificação Semanal: 25 a 29 de maio | 74 |
| Tabela 55. Atividade: Viagem de barco (25 de maio)..... | 75 |
| Tabela 56. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Viagem de barco (25 de maio) | 76 |
| Tabela 57. Atividade: Elaboração de uma história (27 de maio) | 77 |
| Tabela 58. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Elaboração de uma história (27 de maio) | 78 |
| Tabela 59. Atividade: Desenhar Voando (29 de maio) | 79 |
| Tabela 60. Atividade: Desenhar Voando (29 de maio) – continuação | 80 |
| Tabela 61. Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Desenhar Voando (29 de maio) | 81 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-------|---|
| APEI | Associação de Profissionais de Educação de Infância |
| CEB | Ciclo do Ensino Básico |
| CPCJ | Comissão de Proteção de Crianças e Jovens |
| ESELx | Escola Superior de Educação de Lisboa |
| JI | Jardim de Infância |
| MEM | Movimento Escola Moderna |
| MTP | Metodologia de Trabalho Projeto |
| PCI | Projetos Curriculares Integrados |
| PPS | Prática Profissional Supervisionada |

NOTA INTRODUTÓRIA

O presente portefólio surge como elemento de avaliação do trabalho desenvolvido ao longo da PPS, inserida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, juntamente com as crianças, com a educadora cooperante e com a supervisora institucional.

Este portefólio pretende demonstrar um registo, uma avaliação e uma reflexão sobre todos os processos envolvidos e vividos, bem como o trabalho desenvolvido ao longo destas doze semanas (19 de fevereiro a 29 de maio) de prática em contexto de jardim-de-infância. Os seus objetivos da PPS pretendem ser operacionalizados através da seguinte sequência: Observar-Planejar-Agir-Avaliar.

A informação disponibilizada ao longo do trabalho apresenta-se maioritariamente em registo escrito, tendo sido compilada com base nas observações registadas em notas de campo, reflexões diárias e semanais, registos áudios e de vídeo. O trabalho foi também realizado com base nas conversas informais com a equipa da instituição, maioritariamente com a equipa de sala, e através da realização de entrevistas. A informação escrita é completada pelos registos em anexo.

Relativamente ao roteiro ético e durante toda o processo de recolha e tratamento de dados, foram assegurados os princípios éticos e de sigilo profissional de acordo com as regras definidas na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI, como: (I) Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada crianças; (II) Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família; (III) Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade; (IV) Conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a instituição está inserida (APEI, s.d.). Os princípios assegurados foram também de encontro com os direitos definidos pela Constituição da República (art.35º) e assegurados pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (s.d.), sendo estes os seguintes:

- Exigir que os seus dados sejam recolhidos de forma lícita e leal.
- Exigir que os seus dados pessoais não sejam comunicados a terceiros sem o seu conhecimento e consentimento.
- Impedir que os seus dados pessoais sejam utilizados para finalidade incompatível com aquela que determinou a recolha.

De modo a cumprir estes princípios, ao longo deste trabalho, irei referir-me à escola onde decorreu a prática profissional como instituição Rio e às crianças pelas suas iniciais.

Para a recolha de dados fotográficos, de modo a garantir e assegurar o conhecimento informado por parte das famílias/encarregados de educação, foi pedida a autorização para o respetivo registo de acordo com o modelo disponibilizado em anexo (Anexo A). Todas as famílias autorizaram a recolha e utilização de fotografias, exceto uma, pelo que a respetiva criança não surge em nenhum dos registos.

O trabalho que se segue será apresentado em quatro grandes seções: (i) Caracterização do contexto socioeducativo; (ii) Análise Reflexiva da Intervenção; (iii) Processos de Avaliação; (iv) Considerações finais.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1.1. O Meio local

A instituição “O Rio” onde foi realizado o estágio de JI situa-se no concelho de Lisboa. O meio circundante é caracterizado por ser uma grande zona habitacional, com casas antigas e significativa rede de transportes públicos, como os autocarros e o comboio. Este local é também caracterizado pelos edifícios com grande importância cultural, como museus, teatros e ainda por espaços verdes que são utilizados muitas vezes pelos grupos da instituição, potencializando aprendizagens e descobertas variadas.

Estes locais podem trazer benefícios para as instituições, na medida em que podem promover um conjunto de explorações, aprendizagens e descobertas diversificadas por parte das crianças que devem ser tidas em conta por partes das equipas das instituições pois para Tomás (2008) “as crianças não estão isoladas nem são impermeáveis aos contextos onde se move, nem os contextos são imunes às crianças” (citada por Matos, 2014, p.4).

É fundamental mencionar ainda que a população inserida no meio envolvente à instituição é diversificada ao nível da idade, do género e da cultura. Esta diversidade é visível na caracterização feita do grupo de crianças (Anexo B)

1.2. O contexto socioeducativo

A instituição Rio foi fundada em 1878 pela rainha regente do corrente ano com uma capacidade original de 50 crianças. O seu objetivo primordial era o acolhimento de crianças com idades inferiores a 4 anos, cujas mães exercessem atividade profissional fora do domicílio. Nos cinquenta anos seguintes passaram por esta instituição mais de um milhão de crianças¹.

No ano de 1930 foi transferida a tutela da instituição para um organismo detentor de outras instituições de educação, bem como fornecedor de outros serviços de apoio aos mais desfavorecidos, que a mantém até aos dias atuais, tendo sido

¹ Consultado a 11 de março de 2015 na brochura de apresentação da instituição educativa.

aumentada a sua capacidade para cento e trinta crianças entre as valências de creche e JI.

Atualmente, esta instituição acolhe cento e uma crianças de ambos os sexos, nas valências de creche e JI, entre as 8h e as 18h diariamente, tendo no entanto reduzido as salas de JI para uma de três anos e outra de quatro anos, devido ao aumento da oferta pública. Devido a este facto e à existência de uma lista de espera de crianças com um ano, os dois grupos de JI irão, no próximo ano letivo, deixar a instituição. Após esta saída, a instituição irá permanecer com apenas um grupo de pré-escolar, procedendo à abertura de mais uma sala de creche, dando assim resposta à maior procura.

As infraestruturas da instituição encontram-se atualmente sob renovações, pelo que as instalações foram transferidas provisoriamente para outro edifício. As instalações encontram-se provisoriamente num edifício urbano, partilhado com outros serviços do organismo gestor. Assim as infraestruturas atuais dividem-se por dois andares comportando nas suas instalações, o seguinte:

- 1 Sala para diretora;
- 1 Sala/corredor para a secretaria;
- 1 Sala dos funcionários;
- 1 Sala de reuniões;
- 1 Cozinha;
- 1 Terraço (Para usufruto de toda a instituição);
- 5 Salas de creche (berçário; 2 salas de 1 ano; 2 salas de 2 anos)
- 2 Salas de jardim-de-infância.

Estas valências comportam respetivamente 70 e 31 crianças, em creche e JI.

Os objetivos² desta instituição regem-se pelo seguinte: pela tentativa de proporcionar um “conjunto de atividades adequadas ao desenvolvimento das crianças e complementares à ação das famílias”; vigilância do estado de saúde; regime alimentar; criação de hábitos de higiene; “harmonia entre períodos de atividade e repouso”¹; proporcionando à criança um ambiente seguro e afetivo, e para que este seja uma base sólida para o desenvolvimento físico e moral da criança. A instituição

² Consultado a 11 de março de 2015 na brochura de apresentação da instituição educativa.

pretende ainda promover atividades de apoio às famílias, estimulando, no seio familiar, a continuação do desenvolvimento do trabalho realizado dentro do estabelecimento.

A instituição Rio está portanto sob a tutela do organismo gestor, seguindo e regendo-se pelos seus princípios orientadores de apoio aos mais desprotegidos.

Importa referir, que os critérios de seleção e admissão das crianças estão de acordo com a missão e os princípios orientadores do organismo gestor, havendo portanto prioridade a crianças em contextos socioeconómicos desfavorecidos e/ou de risco/perigo e que habitem na área de abrangência da instituição. A admissão pode ser, em determinados casos, articulada com a CPCJ e/ou tribunal.

Relativamente aos objetivos esta instituição rege-se pelo seguinte:

- Pela tentativa de proporcionar um “conjunto de atividades adequadas ao desenvolvimento das crianças e complementares à ação das famílias”;
- Vigilância do estado de saúde, regime alimentar, criação de hábitos de higiene, “harmonia entre períodos de atividade e repouso”, proporcionando à criança um ambiente seguro e afetivo, e para que este seja uma base sólida para o desenvolvimento físico e moral da criança;
- Promover atividades de apoio às famílias, estimulando, no seio familiar, a continuação do desenvolvimento do trabalho realizado dentro do estabelecimento.

No presente ano não existe um documento orientador da ação educativa, devido às recentes mudanças de gestão e de instalações, sendo que cada grupo/sala é gerida partindo do projeto pedagógico de grupo, redigido por cada educadora, em colaboração com a diretora de estabelecimento.

1.3. A equipa educativa

1.3.1. Equipa educativa da instituição

A equipa da instituição, segundo o organograma da mesma é constituída por apenas funcionárias do género feminino, sete educadoras, estando uma em cada sala,

à exceção da sala do berçário que contempla duas educadoras, sendo uma de apoio, que alia o grupo à dinamização da biblioteca. Também conta com onze auxiliares de ação educativa, uma na sala de berçário, uma na sala de dois anos, duas na outra sala de dois anos, duas em cada uma das duas salas de um ano, uma na sala de JI um e uma na sala de JI dois, estas duas últimas salas contemplam ainda uma auxiliar que apoia ambas. A instituição contempla ainda três auxiliares de serviços gerais.

As educadoras reúnem semanalmente, porém ultimamente, dadas as circunstâncias atuais, têm reunido apenas quinzenalmente, sendo que a planificações dos respetivos grupos são elaboradas separadamente e de acordo com o modelo/metodologia defendida por cada educadora, já que não existe um modelo único.

As auxiliares de ação educativa reúnem-se mensalmente, sendo que estas reuniões e também as das educadoras são acompanhadas pela diretora do estabelecimento.

É ainda necessário referir, que a instituição Rio é coordenada por uma diretora, que é também educadora de infância, porém só está encarregue da direção e ainda uma equipa interdisciplinar/apoio técnico constituída por uma assistente social, uma psicóloga e por uma técnica de educação, que se encontram na instituição uma vez por semana.

Relativamente aos serviços de limpeza, lavandaria, alimentação e jardinagem estes são garantidos por empresas externas.

Por fim, importa referir que nesta instituição não é possível observar a relação diária entre as crianças de todas as salas e toda a equipa educativa, pois o jardim-de-infância não se situa no mesmo piso que a creche. No entanto, é visível a relação com educadoras ou auxiliares que estiveram com algumas crianças em anos anteriores, e que se dirigem à sala e interagem com as crianças.

1.3.2. Equipa educativa da sala

A equipa educativa da sala de JI onde decorreu a PPS é composta por uma educadora e uma assistente operacional, com respetivamente, onze e vinte e um anos de experiência e que trabalham juntas desde o início do ano. O trabalho realizado e demonstrado é extremamente coeso e em equipa. Nota-se durante o dia uma

cumplicidade entre as duas, quer na relação com as crianças quer no desenvolvimento das atividades, não havendo lugar para conflitos ou desavenças. Esta relação transmite a quem observa uma sensação de confiança e bem-estar, o que se nota na forma de estar das crianças que é *descontraída e prazerosa*, apresentam-se *felizes*. Esta relação harmoniosa é, segundo Brazelton (2013), *muito importante*, bem como o ambiente da instituição. Algumas das crianças, quando chamadas à atenção por uma das profissionais, tendem a olhar para a outra à procura de indicações contrárias, o que não se proporciona, sendo que uma apoia as decisões da outra³. O facto de as crianças se apresentarem felizes é segundo Brazelton (2010) o melhor indicador da qualidade do ambiente em que se está a desenvolver. Neste ambiente é possível logo à entrada verificar que “as crianças são *felizes* pois sorriem, riem, cantam e estão calmas, não se houve choros nem gritos” (nota de campo de 23 de fevereiro).

Relativamente à relação da equipa com as crianças, ainda existem alguns constrangimentos de algumas crianças para com a educadora que apenas se juntou ao grupo este ano letivo, sendo que a auxiliar já acompanha o grupo há dois anos. Há algumas relações que ainda se encontram em construção, nomeadamente a do AI com a educadora⁴ que apresenta por vezes comportamentos de aproximação e por outras, comportamentos de afastamento. Segundo a equipa, o AI já apresentou este tipo de comportamentos com a educadora do ano passado, aceitando melhor a presença e reagindo melhor com a auxiliar do grupo. No resto do grupo nota-se que aceitaram bem a entrada da educadora colaborando com ela na construção e desenvolvimento dos projetos.

Desde o primeiro dia que me senti bem acolhido no seio desta equipa educativa, e a boa relação que se criou deve-se em muito à boa relação que se construiu entre as duas profissionais. Durante todas as atividades desenvolvidas tive sempre o apoio de ambas, sendo que, quer uma quer outra me proporcionaram momentos de aprendizagem ricos. Ao estar presente no grupo durante este período, nota-se que a auxiliar, é uma profissional muito presente, com uma grande vontade de participação e de conhecimento dos projetos e atividades desenvolvidas pela

³ (Nota de campo de 11 de março) “A MC ao ser chamada à atenção pela assistente, olha para a educadora à procura de compreensão. A educadora não intervém, deixando a assistente a resolver o conflito.”

⁴ (Nota de campo de 3 de março) “Em diversas situações o AI demonstra reações de afastamento quando interpelado pela educadora, indo esconder-se no corredor, só voltando quando um dos adultos da sala o vai buscar.”

educadora, bem como nos documentos construídos por esta. “Demonstra uma relação próxima com todas as crianças, brincando e conhecendo-as individualmente, bem como o seu contexto familiar” (nota de campo de 2 de março).

A minha sala de JI é ainda apoiada por uma assistente operacional que divide funções com a outra sala de JI, auxiliando nas situações em que é mais precisa, nomeadamente da hora de almoço e do repouso e/ou saídas ao exterior.

Em relação à educadora, é o seu primeiro ano em JI, tendo estado sempre em contexto de creche. É uma profissional que se coloca muito próximo das crianças, colocando-se ao seu nível, quer nas brincadeiras quer nas atividades⁵.

Todas as atividades desenvolvidas ao longo da PPS foram combinadas e elaboradas em conjunto com a educadora e com a auxiliar, permitindo assim que existisse uma cumplicidade entre todos os adultos da sala. Em todas as atividades foi importante a existência desta cumplicidade, no entanto a sua importância é reforçada quando me refiro a atividades mais improvisadas e menos planeadas, nas quais, todos os adultos da sala desempenhavam um papel de orientação, por exemplo na sessão de movimento de 20 de abril, que “não sendo uma sessão planeada, foi improvisada no momento, por todos os adultos da sala” (nota de campo de 20 de abril).

Já, normalmente, todas as atividades do grupo são planeadas em conjunto e tanto a educadora como a auxiliar desempenham um papel importante nas aprendizagens das crianças. Denota-se uma partilha de funções entre as duas, existindo um ambiente de cumplicidade e não de confronto, relativamente às funções de cada uma dentro do grupo.

1.4. As famílias das crianças

A partir da análise das tabelas B1 e B2 (Anexo B), verificamos que nenhum das famílias tem elementos com habilitações académicas superiores, sendo estas em alguns casos inferiores à escolaridade mínima obrigatória, o que por si só poderá limitar significativamente o desenvolvimento pessoal e profissional dos elementos destas famílias. Verificamos ainda que existe uma percentagem significativa de pais desempregados (quinze em trinta e dois) e de famílias em que os pais não vivem

⁵ (nota de campo de 2 de março) “É o primeiro ano da educadora em JI. É muito afetiva, estabelecendo uma relação de proximidade com as crianças. Senta-se no chão, dá carinho e demonstra afetividade na relação.”

juntos (cinco em dezasseis). Existe ainda uma família em que vivem quatro gerações na mesma habitação, segundo a equipa da instituição, e com poucas condições habitacionais. Nas famílias em que os progenitores estão empregados, estes encontram-se a trabalhar maioritariamente no setor terciário e por conta de outrem.

Dadas as condições socioeconómicas das famílias deste grupo, “todas são apoiadas pela segurança social, no que diz respeito ao pagamento das mensalidades” (nota de campo 25 de fevereiro). O facto de todas as famílias se debaterem com dificuldades económicas, poderá ser explicativo do número diminuto de experiências, vivências e novas oportunidades proporcionadas às crianças. Denota-se em algumas famílias uma crise de valores e dificuldade na definição das prioridades, transparecendo estas nas experiências observadas e relatadas pelas crianças⁶.

Existem ainda casos em que as famílias são acompanhadas pelas equipas de apoio à família do organismo gestor quer por referência da assistente social da instituição, quer por indicação do tribunal e/ou CPCJ. As situações que originaram estas referenciações diferem, mas por razões éticas não me irei debruçar aqui sobre elas.

A participação das famílias no quotidiano do grupo é diminuta, restringindo-se aos pedidos feitos pela equipa de sala e não sendo aceite por todas as famílias. No entanto algumas famílias demonstram-se interessadas pelo decorrer do dia e pelas atividades realizadas: “O pai entra na sala, questiona como correu o passeio e se o F gostou.” (nota de campo de 25 de maio).

1.5. O grupo de crianças

No caso do grupo da PPS em JI, o grupo é composto por dezasseis crianças, oito do género masculino e oito do género feminino, com uma homogeneidade a nível etário, sendo que todas completaram os três anos já nesta sala, e que vêm juntos desde a sala de um ano. Segundo o projeto pedagógico de sala todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, no entanto alguns dos pais são de origem brasileira. São assíduas e passam em média oito horas na instituição.

⁶ (Nota de campo de 3 de março) “é habitual, segundo a equipa, a MC chegar ao JI a comer um pastel de nata, sendo muitas vezes este o seu pequeno-almoço, no entanto a MC refere jogar no *tablet* em casa.”

As crianças do grupo apresentam um bom desenvolvimento motor, efetuando a maioria das tarefas autonomamente⁷. Apresentam um bom desenvolvimento a nível criativo e imaginativo, sendo que conseguem em alguns casos criar e recontar histórias⁸. Demonstram no geral um *grande apelo* pelas artes plásticas, no entanto demonstram uma grande *heterogeneidade* em relação ao desenvolvimento emocional, da linguagem, vocabulário e aprendizagens. Apresento de seguida alguns exemplos desta *heterogeneidade*: a “Mo, que tem muita dificuldade em se exprimir, não conseguindo articular corretamente as palavras, estando neste momento a aguardar referenciação para um acompanhamento especializado” (nota de campo de 3 de março). Ao contrário disso o “F e o Af apresentam um vocabulário rico e variado, sendo capazes de articular várias frases e de recontar histórias corretamente ou de forma imaginada” (nota de campo de 3 de março).

Há ainda outras crianças com *características especiais* que influenciam o dia-a-dia do grupo, a sua forma de agir e de se comportar. É exemplo deste facto as reações do Al, como por exemplo no descrito na seguinte situação: “a educadora estava sentada ao lado dele à hora do repouso. Ao virar-se para o outro lado para prestar auxílio a outra criança, o Al *rosna* para ela e começa a gritar, calando-se de seguida, quase como *repelindo-a*, no entanto tinha sido ele a *exigir* que a educadora se sentasse ao lado dele” (nota de campo de 21 de abril).

No seu projeto, a educadora refere que o grupo, no geral, tem muita dificuldade em lidar com a frustração, facto que é comprovado por algumas reações⁹ das crianças, sendo que algumas reagem muito explosivamente. Este é um dos pontos que na minha ação tento trabalhar, trabalhando os limites e a capacidade de lidar com o “não” e com a frustração.

⁷ (Nota de campo de 27 de fevereiro) “As crianças utilizam as instalações sanitárias autonomamente sempre com a supervisão de um adulto, necessitando apenas de ajuda para a limpeza em caso de evacuarem. Colocam a mesa para o almoço com a ajuda de um adulto, nomeadamente para a colocação de talhares relativamente à lateralidade.”

⁸ (Nota de campo de 12 de fevereiro) “Na biblioteca da escola, cada criança pegou num livro para ler. Depois pedi a cada criança quem me recontasse a história. Todas foram capazes de referenciar algum momento mais marcante das ilustrações, no entanto só o F conseguiu contar uma sequência de ideias.”

⁹ (Nota de campo de 4 de março) “A L quando lhe dizem que não pode fazer algo, seja bater nos colegas, seja estar em cima de algo, reage explosivamente. Quando agarrada, diz e repete várias vezes “Para Mãe! Para!” (S/C). O Af quando lhe disseram que não poderia levar o brinquedo para a mesa começou a chorar, colocando os braços ao lado do corpo contraindo os músculos.”

A nível cognitivo existem também grandes diferenças conforme exemplificado pelas seguintes situações: “Ao oferecer duas canetas à L (verde e azul), questionei-a sobre qual a cor que queria, respondeu-me – *amarelo* – agarrando na caneta verde (nota de campo de 10 de março); Ao mostrar um sinal de STOP, o Af responde “é um octógono” (nota de campo de 15 de abril).

Um dos problemas que identifico neste grupo, e que é comprovado pela análise da educadora, é a nível da higiene pessoal e da alimentação das crianças¹⁰.

1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas

1.6.1. Princípios orientadores da ação educativa

Os princípios orientadores da ação educativa por parte da equipa de sala, são guiados pelos princípios definidos no projeto pedagógico da instituição. No entanto, devido às condicionantes já mencionadas anteriormente, este ano letivo não existiu um projeto comum a todo o estabelecimento. Pelo que a equipa pedagógica da instituição teve necessidade de criar algo comum na sua atuação. Por isso a linha orientadora para este ano foi “Crescer com amor”. Esta linha surge tendo em conta o contexto já descrito no ponto anterior e a celebração dos 25 anos da *Convenção dos Direitos da Criança*.

Esta linha orientadora pretende que as crianças cresçam e tenham experiências positivas e significativas, o que se pode acontecer “quando se sente amada, segura e confiante. Só o afeto tem esse poder transformador... Para a criança saber amar, precisa de viver a experiência de ser amada” (Projeto Pedagógico de grupo, 2014/2015, p. 3).

A educadora define como principais objetivos, o autoconhecimento, a autonomia, a promoção de hábitos alimentares corretos, a aprendizagem cooperativa e o estabelecimento de limites e valores. Estes princípios adequam-se ao grupo que

¹⁰ (Nota de campo de 5 de março) “A assistente operacional ao distribuir o reforço da manhã, questionou as crianças sobre o que tinham comido ao pequeno-almoço, ao que a MC responde “pastel de nata” (S/C). Nota-se em vários dias, restos secos de comida à volta da boca. Segundo a equipa, este comportamento é habitual. (Nota de campo de 3 de março) É já por várias vezes que o Mi apresenta sinais de défice nos cuidados de higiene quer na apresentação geral, quer no odor que exala.” (Nota de campo de 4 de maio) “A MC traz uma camisola com um buraco, do tamanho de um punho de um adulto.”

lhe foi atribuído, notando-se a sua importância na observação do mesmo e de acordo com a descrição do grupo, feita anteriormente.

Estes princípios orientadores são visíveis na ação diária da educadora, já que estimula constantemente a autonomia das crianças “as crianças são escaladas diariamente e ajudam na colocação das mesas para o almoço e na colocação das camas” (nota de campo de 24 de fevereiro); e também “as crianças são autónomas na higiene pessoal, pedindo ajuda apenas para a higiene quando defecam” (nota de campo de 27 de fevereiro). Em relação ao estabelecimento de limites, a educadora tenta na sua ação que sejam as crianças a definir os seus limites, fazendo cumprir as regras e as suas consequências: “a educadora propôs às crianças que definissem eles próprios as regras para estarem sentados no tapete, bem como as respetivas consequências para os incumpridores” (nota de campo de 15 de abril)

Através de conversas e/ou leituras de histórias, a educadora tenta estabelecer valores que suscitem uma vivência harmoniosa em grupo, com objetivo de que as cresçam como cidadãos responsáveis e com sentido de cidadania. Sempre que uma criança tem um comportamento menos correto, a educadora tem uma conversa com ela, sobre as suas ações, consequências e comportamentos a adquirir.

A ação pedagógica da educadora passa pela escolha de vários modelos e não apenas de um. Esta escolha passa por motivos e preferências pessoais da educadora, sendo que não considera que exista um que, envolva toda a complexidade do desenvolvimento da criança. De qualquer modo a sua ação rege-se essencialmente pelo modelo *High-Scope*, a pedagogia de projeto e a pedagogia de situação (Projeto Pedagógico de grupo).

As atividades proposta pela educadora para o grupo, baseiam-se maioritariamente no tema do seu projeto “Um livro é um amigo que te fará sonhar”. Significa isto que a maioria das atividades advém de histórias contadas no início do dia. A partir das histórias a educadora pretende trabalhar várias áreas de desenvolvimento, partindo de uma forma lúdica, promovendo também o contacto com as histórias e com a leitura. Esta prática torna-se importante já que

Através da leitura de histórias às crianças . . . cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura.

Assim, praticamente todos os dias era lida uma história que daria o mote para o trabalho do dia. Foi também a importância dada às histórias, que me fez propor a construção de uma área da biblioteca dentro da sala, onde as crianças pudessem estar e tomar contacto com livros. As fotografias relativas a este projeto podem ser consultadas em anexo (Anexo E).

1.6.2. Organização do espaço

A sala, onde desenvolvi a minha PPS de em contexto de JI, é uma de duas salas de pré-escolar. É uma sala com uma “dimensão razoável e adequada ao grupo” (nota de campo de 23 de fevereiro), sendo no entanto a menor das duas.

É uma sala com bastante luz natural, já que uma das paredes só engloba janelas, no entanto é pouco arejada, já que “as janelas têm que estar fechadas por razões de segurança das crianças, só se podendo abrir a fresta superior” (nota de campo de 23 de fevereiro).

A disposição das áreas pela sala é feita de acordo com a planta de sala em anexo (Anexo C), dividindo-se nas seguintes áreas: mesas (utilizadas para atividades e alimentação); área do tapete (para reuniões de grupo, contendo os mapas das presenças, tempo e tarefas); área da casa/faz de conta; área da garagem (delimitada por um tapete, dispondo de uma pequena garagem em madeira e um cesto de carros); área dos jogos (todos à disposição das crianças). Os materiais de expressão plástica estão guardados, sendo colocados à disposição das crianças de acordo com as atividades a realizar. Tem acesso permanente a um quadro de ardósia e a giz.

Durante o decorrer da PPS, foram feitas três alterações à disposição da sala, a primeira por necessidade do grupo, a segunda para introdução da área da biblioteca e a terceira devido à reestruturação da área da garagem.

A organização do espaço respeita o modelo High-Scope, procurando criar um espaço “desafiante e estimulante” (Projeto Pedagógico de sala, 2014/15). Ao fazer a distribuição dos materiais pela sala, tenta-se que as áreas mais ruidosas estejam mais afastadas das áreas mais calmas e que no centro permaneça sempre um espaço

amplo que assegure uma movimentação calma e segura por parte das crianças (Projeto Pedagógico de sala).

A distribuição dos materiais pela sala é alterado sempre que se sente necessidade disso, quer pela introdução de novas áreas¹¹, quer por necessidade/interesse do grupo. No entanto, segundo o projeto pedagógico de sala, tenta-se manter sempre alguns referenciais que “permitem uma orientação e funcionam como um fator estruturante nas experiências e aprendizagens das crianças.” (Projeto Pedagógico de sala, 2014/15, p. 6).

Como é possível observar na planta de sala (Anexo C), as áreas da sala estão bem divididas, seguindo um dos princípios do modelo High-Scope “o espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 164). Os espaço/áreas estão divididas por móveis e/ou definidas por tapetes, que servem o propósito de delimitar os espaços das diferentes brincadeiras. Porém, este espaço não é limitativo das brincadeiras, pois em certos momentos as crianças decidem trazer a brincadeira para outro espaço¹². Esta mudança é permitida por parte da educadora, desde que não interfira com o bom funcionamento do grupo.

Com a existência e organização dos diferentes espaços, a educadora pretende estimular “a imaginação, a criatividade, a motricidade, a linguagem e o raciocínio lógico-matemático.” (Projeto Pedagógico de sala, 2014/15, p. 6).

Devido aos condicionamentos de espaço, dadas as instalações provisórias, os momentos de alimentação e do repouso são feitos dentro da sala, o que por vezes, faz com que haja sobreposição destas atividades¹³.

A sala é servida por uma casa de banho, fora da sala, e partilhada com a outra sala de JI. Esta instalação tem equipamentos adequados à idade e à estatura das crianças.

¹¹ (Nota de campo de 7 de abril) “Para a criação da área da biblioteca, houve necessidade de alterar a disposição do espaço e das áreas da sala.”

¹² (Nota de campo de 24 de fevereiro) “As crianças trazem os brinquedos da área da casa para fora do espaço da mesma, simulando um *picnic*”

¹³ (Nota de campo de 4 de março) “No final da hora da refeição, enquanto algumas crianças acabam de comer, outras já estão deitadas, sendo que quando a maioria já está deitada, sente-se a necessidade de fechar as cortinas e apagar as luzes. Com isto as crianças que ainda estão a comer, fazem-no *quase* às escuras.”

1.6.3. Organização do tempo

A organização e gestão do tempo diário do grupo segue o seguinte esquema:

- i. Acolhimento;
- ii. Reforço alimentar (fruta/pão/bolachas);
- iii. Atividades orientadas/livres;
- iv. Higiene;
- v. Almoço;
- vi. Repouso;
- vii. Lanche;
- viii. Atividades livres;
- ix. Encerramento;

Esta sequência de atividades enquadra-se no horário da instituição entre as 8h e as 18h de segunda a sexta-feira.

A rotina estabelecida é comum às duas salas de JI, embora devido aos constrangimentos de espaço e da gestão do grupo, possam ser alteradas.

Este esquema pretende estabelecer uma rotina diária, com o objetivo de estruturação do quotidiano das crianças. Segundo o projeto pedagógico de sala (2014/15, p. 7) “proporciona-lhes uma sequência de acontecimentos que elas compreendem e seguem, ou seja, oferece-lhes uma estrutura do dia, garantindo assim um ambiente psicologicamente seguro e com significado”.

Segundo Pereira (2014) a existência de rotinas provou ser promotora da interiorização e estabelecimento de regras, limites e compromissos que garantem o bom funcionamento do grupo e das atividades quer na creche, quer no pré-escolar. A rotina deve ser ainda promotora do desenvolvimento de competências sociais, tais como a autoestima, a criatividade, a curiosidade e o desejo de aprender. Porém, e apesar da sua importância, a rotina deve e pode ser quebrada esporadicamente, quando e onde a situação o exigir, dando lugar a alguma situação que seja significativa e que deva ser explorada, permitindo às crianças novas aprendizagens.

A rotina estabelecida não é, nem foi obrigatória, sendo quebrada sempre que as situações o exigiam e que a equipa achava necessário. No entanto, na maioria dos dias cumpriu-se a rotina, promovendo sempre que possível a participação das crianças em todos os momentos.

Todos os momentos de rotina foram propícios a novas aprendizagens, seja pela marcação das presenças, pela marcação dos mapas do tempo ou tarefas; pelo cumprimento das tarefas estabelecidas; e/ou na promoção da autonomia em todas as atividades (e.g. por as camas e/ou as mesas; higiene pessoal).

Algumas das crianças, dado o seu grau de absentismo e/ou hora tardia que chegam, apresentam alguma dificuldade em participar nas rotinas diárias, nomeadamente as da manhã (e.g. marcação dos mapas). Foram várias as vezes que se tentou chamar a atenção dos pais/encarregados de educação para este facto, sem que no entanto se tenha visto alguma alteração nos comportamentos.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1. Planificação geral

A frase com que inicio este relatório traduz um pouco das intenções defendidas pela educadora cooperante desta PPS e que vai ao encontro do que também faço questão de propor um dia mais tarde enquanto profissional: *Hoje sou criança e o meu trabalho é brincar* (Anita Wadley).

Todas as atividades que propus, algumas na sua estrutura, outras no seu decorrer, defendem valores que para mim são essenciais na prática de qualquer educador de infância são estes: o respeito pelo outro, a autonomia e a democracia, valores também defendidos e visíveis na prática da educadora da sala.

Na planificação tentámos, eu e a educadora cooperante, que as crianças fossem ativas e participativas, é coconstrutoras das suas aprendizagens (Formosinho, 2013, p.17).

Devido ao meu horário, condicionado pela minha prática profissional, só tive oportunidade de planificar e desenvolver atividades no período da manhã, o que me limitou um pouco em termos de quantidade de atividades e de projetos desenvolvidos.

Todas as planificações efetuadas foram discutidas, elaboradas e postas em prática em estreita cumplicidade e espírito de equipa com a equipa da sala. Desde cedo que fui integrado na equipa de sala, partilhando as tarefas dos adultos da sala com o resto da equipa.

A participação e o envolvimento das famílias ficou um pouco aquém do que eu desejaria, mas dados as condicionantes de horário da minha parte, não me foi possível ter maior contacto com estas. No entanto, as famílias foram por diversas vezes convidadas a vir ao JI e participar nas atividades propostas. Apesar desta falha, sempre que me foi possível tentei interagir com as famílias, abordando-as e tentando criar uma relação saudável e harmoniosa com elas.

As atividades desenvolvidas durante esta prática estão explicitadas de forma sucinta na calendarização geral (Anexo D), e de forma mais aprofundadamente nos pontos que se seguem.

A informação disposta nas planificações é completada pelas fotografias das atividades disponibilizadas em anexo (Anexo E). Nem todas as atividades foram fotografadas, dada a impossibilidade de estar em dois locais ao mesmo tempo, dado que muitas foram dinamizadas por mim.

2.2. Planificação

Como forma de organização de toda a minha intervenção, apresenta-se de forma aprofundada as planificações semanais e diárias de todas as atividades desenvolvidas ao longo de doze semanas de intervenção direta junto das crianças. As planificações que se seguem irão ser apresentadas com base nas semanas de intervenção, antes das quais apresentarei um pequeno parágrafo introdutório que explicitará as minhas intenções dessa semana, seguido da planificação semanal e posteriormente das planificações diárias.

Há ainda que referir que durante as primeiras semanas da PPS, especificamente de 23 a 27 de fevereiro e de 2 a 6 março, não existiram planificações já que a primeira tinha como objetivo principal a observação do contexto e na segunda houve a necessidade de manter um objetivo de adaptação das e às crianças/grupo. Assim sendo a primeira semana em que intervirm com intencionalidade pedagógica foi na semana de 9 a 13 de março, que se apresenta de seguida.

2.2.1 Semana de 9 a 13 de março

Como já foi dito anteriormente esta foi a primeira semana que intervim com intencionalidade pedagógica. Nesta semana, e após a observação durante as duas semanas anteriores, senti a necessidade de implementar um projeto que estivesse relacionado com a construção de uma área da biblioteca. Já que na primeira semana de observação, referi “os projetos surgem a partir das histórias, no entanto a biblioteca é pequena, limitando-se a um caixote com livros. Não têm nenhuma área reservada à leitura.” (nota de campo de 24 de fevereiro). Após esta referência, foi para mim evidente a necessidade de desenvolver este projeto. Assim, após concordância da educadora cooperante, decidimos avançar com a proposta de construir uma área reservada à biblioteca. Assim, durante esta semana deu-se início ao projeto, que iria continuar durante as semanas seguintes.

Dado o tema do projeto de grupo: “Um livro é um amigo que te fará sonhar...” (Projeto pedagógico de sala, 2014/15), pareceu-me também importante a implementação de uma hora do conto, com periodicidade regular. Assim sendo, e feita a proposta à estagiária da outra sala de JI e às educadoras cooperantes, implementou-se a hora do conto à quarta-feira de manhã, que se realizou quase todas as semanas da PPS. O facto de existir esta hora do conto regular não impediria que na sala de atividades, não se procedesse à leitura de outras histórias, o que de facto se verificou.

Esta semana decidiu-se ainda realizar um momento de culinária, para que as crianças pudessem desfrutar de outras experiências.

De seguida apresento a planificação semanal (cf. tabela 1), correspondente a esta semana, bem como as planificações (cf. tabela 2; 4; 6) e respetivas grelhas de avaliação (cf. tabela 3; 5; 7) das atividades desenvolvidas

Tabela 1

Planificação Semanal: 9 a 13 de março

| | |
|-----------------------------------|--|
| Intenções | <ul style="list-style-type: none"> - Dar início ao projeto da área da biblioteca; - Implementar a hora do conto; - Realizar uma sessão de culinária; |
| Momentos/Propostas | <ul style="list-style-type: none"> - Hora do Conto com tapete de histórias ("Zebra Camila" de Marisa Nunez) - Visita à biblioteca do JI - Momento de culinária; |
| Organização do grupo/espço | <ul style="list-style-type: none"> - Em grande grupo; - Em atividade partilhada com outra sala de JI; - Sala de Atividades |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> - Tapete de histórias; - Marionetas; - Livro; - Biblioteca do JI/Livros; - Educadora responsável pela biblioteca; - Ingredientes; - Material de cozinha; |

Tabela 2

Atividade: Hora do Conto “A Zebra Camila” (11 de março)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|---|---|--|--|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer novas histórias; • Estimular o interesse pelas histórias/leitura; | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as personagens da história; • Nomear a sequência cronológica da história; • Recontar a história ouvida; | <ul style="list-style-type: none"> • Contar a história “A Zebra Camila” com recurso ao tapete de histórias; • Pedir às crianças que identifiquem as personagens da história; • Pedir às crianças que recontem a história, identificando a sequência cronológica da mesma. | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Tapete de histórias; • Marionetas; | <ul style="list-style-type: none"> • 20’; • Sala de Atividades; • Grande grupo (sentados no tapete em meia lua); | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 3

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Hora do Conto “A Zebra Camila” (11 de março)

| Objetivos Específicos | Identificar as personagens da história; | | Nomear a sequência cronológica da história; | | Recontar a história ouvida; | |
|------------------------------|--|---------|---|---------|---|---------|
| Indicadores | Identifica as personagens principais da história | | Identifica os principais momentos da história por ordem cronológica | | Reconta a história fazendo encadeamento de ideias | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | X | | X | | X | |
| Al | Faltou | | | | | |
| B | X | | | X | | X |
| Co | X | | | X | | X |
| D | X | | | X | | X |
| E | X | | | X | | X |
| F | X | | X | | X | |
| G | X | | X | | X | |
| I | X | | X | | X | |
| L | X | | | X | | X |
| MC | X | | | X | | X |
| Mi | X | | | X | | X |
| Mo | X | | | X | | X |
| Mr | X | | X | | X | |
| Mt | X | | X | | X | |
| S | X | | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

Tabela 4

Atividade: Visita à biblioteca do JI (12 de março)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos /Materiais | Tempo Espaço Organização | Critérios de Avaliação |
|--|---|---|---|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer e a explorar o espaço da biblioteca do JI; • Aumentar o contacto das crianças com os livros • Despertar o interesse nos livros; | <ul style="list-style-type: none"> • Folhear pelo menos um livro; • Manusear corretamente os livros; • Demonstrar interesse nos livros apresentados; | <ul style="list-style-type: none"> • Após a leitura da história “Leónia devora os livros” questionar as crianças sobre onde a Leónia ia buscar os livros; • <i>Questionar as crianças onde podemos guardar os livros?</i> • <i>Questionar as crianças sobre o que existe numa biblioteca;</i> • <i>Questionar onde se localiza a biblioteca do JI;</i> • <i>Questionar se a gostariam de visitar;</i> • <i>Questionar se gostariam de ter uma biblioteca na sala;</i> • Dividir o grande grupo em dois de número igual e dirigirem-se à biblioteca; • Ao chegar à biblioteca, com as crianças definir as regras da biblioteca, lembrando que depois serão as regras da biblioteca da sala deles; • Deixar que cada criança escolha um livro da estante, o folheie; • À medida que as crianças se vão interiorizando com os livros, questionar sobre o conteúdo da história e pedir-lhes que contem uma história, com base nas imagens apresentadas; | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Biblioteca do JI; • Livros; • Livro “Leónia devora os livros” de Laurence Herbert e Frédéric Du Bus; | <ul style="list-style-type: none"> • 45'/1h • Sala de atividades • Biblioteca do JI • Grande e pequenos grupos; | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 5

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Visita à biblioteca do JI (12 de março)

| Objetivos Específicos | Folhear pelo menos um livro; | | Manusear corretamente os livros; | | Demonstrar interesse nos livro apresentados; | | | |
|------------------------------|------------------------------|---------|---|---------|---|---------|--|---------|
| Indicadores | Folheia pelo menos um livro | | Manuseia corretamente o livro (Não estraga; segura corretamente; vira as páginas sem rasgar) | | Segura no livro durante algum tempo com interesse | | Segue as ilustrações/texto com o olhar | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | FALTOU | | | | | | | |
| Al | FALTOU | | | | | | | |
| B | X | | X | | X | | X | |
| Co | X | | X | | X | | X | |
| D | X | | X | | X | | X | |
| E | X | | X | | X | | X | |
| F | X | | X | | X | | X | |
| G | X | | X | | X | | X | |
| I | X | | X | | X | | X | |
| L | FALTOU | | | | | | | |
| MC | X | | X | | X | | X | |
| Mi | X | | X | | X | | X | |
| Mo | X | | X | | X | | X | |
| Mr | X | | X | | X | | X | |
| Mt | X | | X | | X | | X | |
| S | FALTOU | | | | | | | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

Tabela 6

Atividade: Culinária – Bolachas de manteiga (13 de março)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|--|--|--|---|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Participar numa atividade de culinária; • Desenvolver noção de quantidade; • Desenvolver gosto pelo trabalho em grupo; | <ul style="list-style-type: none"> • Cooperar com o grupo; • Participar ativamente na elaboração das bolachas; • Moldar a massa intencionalmente; | <ul style="list-style-type: none"> • Com as crianças sentadas à volta da mesa, medir e/ou pesar os ingredientes conforme as medidas da receita; Permitir que as crianças mexam e façam as transferências de recipientes; • As crianças auxiliam a mexer e posteriormente a moldar a massa; • Depois de feitas as bolachas irão ao forno na cozinha; | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Receita; • Ingredientes; • Taça, colher de pau, tabuleiros, papel vegetal; | <ul style="list-style-type: none"> • 30’; • Sala de atividades; • Sentados à mesa; | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 7

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Culinária – Bolachas de manteiga (13 de março)

| Objetivos Específicos | Cooperar com o grupo; | | Participar ativamente na elaboração das bolachas; | | Moldar a massa intencionalmente; | |
|------------------------------|---|---------|--|---------|----------------------------------|---------|
| Indicadores | Coopera com o grupo no desenvolvimento da atividade | | Participa envolvendo-se na elaboração das bolachas | | Molda a massa com intenção | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | X | | X | | X | |
| Al | X | | X | | X | |
| B | X | | X | | X | |
| Co | X | | X | | X | |
| D | X | | X | | X | |
| E | X | | X | | X | |
| F | | X | X | | X | |
| G | X | | X | | X | |
| I | X | | X | | X | |
| L | | X | X | | X | |
| MC | X | | X | | X | |
| Mi | X | | X | | X | |
| Mo | X | | X | | X | |
| Mr | X | | X | | X | |
| Mt | X | | X | | X | |
| S | X | | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

2.2.2. Semana de 16 a 20 de março

Esta semana pretendia ser a continuação dos projetos da semana anterior. Sendo assim procedeu-se à pintura das caixas que iriam servir de suporte à estante da biblioteca e à continuação da hora do conto, em conjunto com a outra sala de JI. No final da semana, seguiu-se outro momento de culinária, desta vez com gomas, experiência que as crianças apreciaram muito, *são deliciosas* (Af) (nota de campo de 20 de março).

De seguida apresento a planificação semanal (cf. tabela 8), correspondente a esta semana, bem como as planificações (cf. tabela 9; 11; 13) e respetivas grelhas de avaliação (cf. tabela 10, 12; 14) das atividades desenvolvidas.

Tabela 8

Planificação Semanal: 16 a 20 de março

| | |
|-----------------------------------|--|
| Intenções | <ul style="list-style-type: none">- Dar continuidade ao projeto da área da biblioteca;- Realizar a hora do conto;- Realizar uma sessão de culinária; |
| Momentos/Propostas | <ul style="list-style-type: none">- Hora do Conto: “A casa da Mosca Fosca” de Eva Mejuto e Sérgio Mora;- Pintura das caixas para a estante;- Momento de culinária; |
| Organização do grupo/espço | <ul style="list-style-type: none">- Em pequenos grupos;- Em atividade partilhada com outra sala de JI;- Sala de Atividades |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none">- Marionetas;- Livro;- Caixas de madeira (da fruta);- Tintas;- Pincéis;- Ingredientes;- Material de cozinha; |

Tabela 9

Atividade: Pintura das caixas de madeira/estante (17 de março e 6 de abril)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|---|---|--|--|--|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pintar caixas de madeira para utilizar como estante da biblioteca; • Permitir a livre expressão das crianças; • Construir uma biblioteca para a sala; | <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar na construção da biblioteca; • Pintar as caixas de madeira; • Colaborar com os colegas para o bom funcionamento da atividade; | <ul style="list-style-type: none"> • Após retirar todo o material que possa por em risco a segurança das crianças (pregos, agrafos, lascas, etc.) dispor as caixas em cima de uma mesa (2 a 2); • Dividir as crianças em grupos (4/5 crianças) que irão pintar as caixas à vez; • Dispor tintas de várias cores ao alcance das crianças; • Vestir os aventais de pintura; • Deixar que as crianças pintem as caixas de forma livre e espontânea, chamando à atenção apenas para os locais que ainda não estão pintados; • Depois de pintadas deixar as caixas a secar; <p>Nota: Enquanto um grupo de crianças pinta as caixas, as outras podem ir brincar livremente para as restantes áreas da sala.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Caixas da fruta de madeira; • Tintas variadas; • Pinceis; • Aventais de pintura; | <ul style="list-style-type: none"> • 30'/1h • Sala de atividades; • Em pequenos grupos; | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 10

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Pintura das caixas de madeira/estante (17 de março e 6 de abril)

| Objetivos Específicos | Colaborar na construção da biblioteca; | | Pintar as caixas de madeira; | | Colaborar com os colegas para o bom funcionamento da atividade; | |
|------------------------------|--|---------|------------------------------|---------|---|---------|
| Indicadores | Colabora ativamente na construção das estantes | | Pinta utilizando o pincel | | Coopera com os colegas para o bom funcionamento da atividade | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | X | | X | | X | |
| Al | X | | X | | | X |
| B | X | | X | | X | |
| Co | X | | X | | X | |
| D | X | | X | | X | |
| E | X | | X | | X | |
| F | X | | X | | X | |
| G | X | | X | | X | |
| I | X | | X | | X | |
| L | X | | X | | | X |
| MC | X | | X | | X | |
| Mi | X | | X | | X | |
| Mo | X | | X | | X | |
| Mr | X | | X | | X | |
| Mt | X | | X | | X | |
| S | X | | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

Tabela 11

Atividade: Hora do Conto “A casa da Mosca Fosca” (18 de março)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|---|--|---|--|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer novas histórias; • Estimular o interesse pelas histórias/leitura; | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as personagens da história; • Nomear a sequência cronológica da história; • Reconta a história ouvida; | <ul style="list-style-type: none"> • Contar a história “A Casa da Mosca Fosca” com recurso às marionetas e casa de cartão; • Pedir às crianças que identifiquem as personagens da história; • Pedir às crianças que recontem a história, identificando a sequência cronológica da mesma. | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Casa da Mosca de cartão; • Marionetas; | <ul style="list-style-type: none"> • 20’; • Sala de Atividades; • Grande grupo (sentados no tapete em meia lua); | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 12

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Hora do Conto “A casa da Mosca Fosca” (18 de março)

| Objetivos Específicos | Identificar as personagens da história; | | Nomear a sequência cronológica da história; | | Reconta a história ouvida; | |
|------------------------------|---|---------|---|---------|----------------------------|---------|
| Indicadores | | | | | | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | X | | X | | X | |
| Al | X | | | X | | X |
| B | X | | | X | | X |
| Co | X | | | X | | X |
| D | X | | | X | | X |
| E | X | | | X | | X |
| F | X | | X | | X | |
| G | X | | X | | X | |
| I | X | | X | | X | |
| L | X | | | X | | X |
| MC | X | | | X | | X |
| Mi | X | | | X | | X |
| Mo | X | | | X | | X |
| Mr | X | | X | | X | |
| Mt | X | | X | | X | |
| S | X | | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

Tabela 13

Atividade: Culinária - Gomas (20 de março)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | Critérios de Avaliação |
|--|--|--|---|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Participar numa atividade de culinária; • Desenvolver noção de quantidade; • Desenvolver gosto pelo trabalho em grupo; • Desenvolver gosto pelas atividades de culinária; | <ul style="list-style-type: none"> • Cooperar com o grupo para o bom funcionamento da atividade; • Participar nas tarefas; • Interagir com os materiais/ingredientes; | <ul style="list-style-type: none"> • Com as crianças sentadas à volta da mesa, medir e/ou pesar os ingredientes conforme as medidas da receita; Permitir que as crianças mexam e façam as transferências de recipientes; Poderá ser dado a provar um pouco do pó da gelatina (aqueles que desejarem) questionando-os sobre o sabor; • Depois de misturada a água e a gelatina, verter o preparado para as formas que posteriormente irão ao frigorífico; | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Receita; • Ingredientes; • Chaleira; • Taça; colher de pau; | <ul style="list-style-type: none"> • 30'; • Sala de atividades; • Sentados à mesa; | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 14

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: *Culinária - Gomas (20 de março)*

| Objetivos Específicos | Cooperar com o grupo para o bom funcionamento da atividade; | | Participar nas tarefas; | | Interagir com os materiais/ingredientes; | |
|------------------------------|---|---------|---|---------|--|---------|
| Indicadores | Coopera para o bom funcionamento da atividade | | Participa nas tarefas que lhe são pedidas | | Mexe, experimenta e toca nos materiais e ingredientes disponibilizados | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | X | | X | | X | |
| Al | FALTOU | | | | | |
| B | X | | X | | | X |
| Co | X | | X | | X | |
| D | X | | X | | X | |
| E | X | | X | | X | |
| F | | X | X | | X | |
| G | X | | X | | X | |
| I | X | | X | | X | |
| L | | X | X | | X | |
| MC | | X | X | | X | |
| Mi | X | | X | | X | |
| Mo | X | | X | | X | |
| Mr | X | | X | | X | |
| Mt | X | | X | | X | |
| S | X | | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

2.2.3. Semana de 6 a 10 de abril

Durante o decorrer desta semana procedeu-se à continuação e finalização da construção da biblioteca. Ao longo das semanas seguintes, foram vários os momentos que se utilizou e falou sobre a biblioteca. Foram momentos esporádicos e espontâneos, pelo que não foram planificados neste trabalho. Durante esta semana, a intenção foi criar um espaço mais agradável e confortável, para a biblioteca. Na sequência desta intenção, construíram-se almofadas a partir de camisolas das crianças e pintou-se um tapete onde as crianças se pudessem sentar para ler livros. Procedeu-se ainda à pintura de sacos, cortesia da ESELx, com o intuito de criar uma rede de partilha de livros entre o JI e a casa das crianças.

Na sexta-feira desta semana a instituição esteve encerrada para avaliação interna, na qual também nós, estagiários participámos.

De seguida apresento a planificação semanal (cf. tabela 15), correspondente a esta semana, bem como as planificações (cf. tabela 16; 18; 20; 22) e respetivas grelhas de avaliação (cf. tabela 17; 19; 21; 23) das atividades desenvolvidas.

Tabela 15

Planificação Semanal: 9 a 13 de março

| | |
|-----------------------------------|---|
| Intenções | <ul style="list-style-type: none">- Dar continuidade ao projeto da área da biblioteca;- Embelezar a área da biblioteca;- Criar uma rede de partilha de livros entre a casa e o JI; |
| Momentos/Propostas | <ul style="list-style-type: none">- Finalização da pintura das caixas e fixação na parede;- Enchimento de almofadas;- Pintura de tapete;- Pintura de sacos; |
| Organização do grupo/espço | <ul style="list-style-type: none">- Em pequeno e grande grupo;- Sala de Atividades |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none">- Caixas de madeira;- Ferramentas/parafusos/buchas;- Tapete (pano-cru);- Tintas;- Berlindes;- Sacos de pano-cru;- Borrifadores com tintas;- Aventais de pintura; |

Tabela 16

Atividade: *Enchimento de almofadas (Início a 6 de abril)*¹⁴

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|---|--|--|---|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Encher almofadas para decorar o espaço da biblioteca; • Desenvolver a motricidade; • Criar um espaço das crianças e para as crianças; | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a almofada como sendo sua (não estando identificada); • Encher a almofada com <i>dracalon</i>; | <ul style="list-style-type: none"> • Cada criança deverá ter trazido um <i>t-shirt</i> ou camisola que reconheça como sua; • Cozer previamente as mangas e a abertura inferior da camisola/<i>t-shirt</i>; • Com as crianças encher as camisolas com <i>dracalon</i> até obter a consistência desejada; • Cozer com as crianças a gola da camisola; • Deixar que as crianças experimentem a almofada em diversas situações (sentadas, deitadas, etc.); • As almofadas poderão ser utilizadas para sentar na biblioteca e/ou tapete e/ou noutra situação; • As almofadas não deverão estar identificadas com o nome das crianças, requerendo que as crianças as identifiquem como sua; | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • <i>T-shirts/</i> camisolas; • Máquina de Costura; • <i>Dracalon</i>; | <ul style="list-style-type: none"> • Sala de atividades; • Individualmente; | Ver grelha de registo da avaliação. |

¹⁴ Esta atividade apesar de prevista para este dia, foi realizada ao longo da PPS, à medida que as crianças foram trazendo as t-shirts/camisolas;

Tabela 17

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Enchimento de almofadas (Início a 6 de abril)

| Objetivos Específicos | Reconhecer a almofada como sendo sua (não estando identificada); | | Encher a almofada com <i>dracalon</i> ; | |
|------------------------------|--|---------|---|---------|
| Indicadores | Reconhece a almofada como sua | | Enche a almofada | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | X | | | |
| Al | X | | | |
| B | NO | NO | NO | NO |
| Co | X | | | |
| D | X | | | |
| E | NO | NO | NO | NO |
| F | X | | X | |
| G | X | | X | |
| I | X | | X | |
| L | X | | X | |
| MC | NO | NO | NO | NO |
| Mi | X | | X | |
| Mo | X | | X | |
| Mr | X | | X | |
| Mt | X | | X | |
| S | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

Tabela 18

Atividade: Construção da biblioteca (7 de abril)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|---|---|--|---|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Construir da biblioteca de sala; • Fixar as caixas de madeira à parede; • Tomar contacto com ferramentas; | <ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar na fixação das caixas; • Identificar as ferramentas utilizadas; | <ul style="list-style-type: none"> • Com as crianças sentadas em roda no tapete, introduzir o tema, relembrando o que temos andado a trabalhar e a construir; • Questionar as crianças sobre o local onde colocar e como fixar as caixas à parede; • Apresentar a caixa de ferramentas, relacionar com quem tem em casa e quem utiliza (habitualmente o pai); • Apresentar as ferramentas que vamos precisar para fixar as caixas à parede (berbequim, brocas, chave de parafusos, nível, furador, martelo, parafusos); <p>Nota: Pode-se deixar que as crianças mexam nas ferramentas respeitando as normas de segurança necessárias;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fixar as caixas à parede, pedindo sempre que possível a colaboração das crianças (e.g. aparafusar); | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Caixas de madeira pintadas; • Ferramentas; • Extensão; | <ul style="list-style-type: none"> • 20'/30' (com as crianças); • Sala de atividades; • Em grande grupo e individualmente; | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 19

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Construção da biblioteca (7 de abril)

| Objetivos Específicos | Auxiliar na fixação das caixas; | | Identificar as ferramentas utilizadas; | |
|------------------------------|--|---------|--|---------|
| Indicadores | Auxilia nas tarefas de fixação pedidas | | Identifica as ferramentas | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | NO | NO | NO | NO |
| Al | X | | | X |
| B | NO | NO | NO | NO |
| Co | NO | NO | NO | NO |
| D | X | | | X |
| E | X | | | X |
| F | X | | X | |
| G | X | | X | |
| I | X | | X | |
| L | NO | NO | NO | NO |
| MC | X | | X | |
| Mi | NO | NO | NO | NO |
| Mo | X | | | X |
| Mr | NO | NO | NO | NO |
| Mt | NO | NO | NO | NO |
| S | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

Tabela 20

Atividade: Pintura do tapete para a biblioteca (8 de abril)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | Critérios de Avaliação |
|---|--|--|---|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Construir a biblioteca de sala; • Pintar um tapete para o espaço da biblioteca; • Experimentar novas formas de pintura; | <ul style="list-style-type: none"> • Cooperar com o grupo para um objetivo comum; | <ul style="list-style-type: none"> • Com as crianças sentadas à volta do tecido que se irá pintar; • Explicar o que se irá fazer, combinar os movimentos a realizar (subir e descer os braços); • Cada criança agarra no tecido mantendo a sua posição; • A educadora coloca o berlinde com tinta dentro do tapete; • Orientar o grupo sobre os movimentos a efetuar para que os berlindes não parem; • Recolocar os berlindes com tinta sempre que estejam secos; • Realizar o jogo até que o tapete esteja todo pintado ou o grupo esteja satisfeito com o resultado; | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Tecido de pano-cru (200x160cm); • Tintas de cores variadas; • Berlindes, tantos como o número de cores escolhidas; | <ul style="list-style-type: none"> • 20'/30'; • Sala de atividades, • Em grande grupo; | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 21

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Pintura do tapete para a biblioteca (8 de abril)

| Objetivos Específicos | Cooperar com o grupo para um objetivo comum; | | |
|------------------------------|--|----------------|---------|
| Indicadores | Coopera com os colegas para que os berlindes deslizem sem cair no chão | | |
| Nome | FAZ | NEM SEMPRE FAZ | NÃO FAZ |
| Af | | X | |
| Al | | X | |
| B | | X | |
| Co | | X | |
| D | | X | |
| E | | X | |
| F | | X | |
| G | | X | |
| I | | X | |
| L | | X | |
| MC | | X | |
| Mi | | X | |
| Mo | | X | |
| Mr | | X | |
| Mt | | X | |
| S | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

Tabela 22

Atividade: Pintura dos sacos da biblioteca (Início 9 de abril)¹⁵

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|---|---|---|--|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pintura de sacos para transporte dos livros da biblioteca, entre o JI e casa; • Experimentar novas formas de pintura; • Estimular o gosto pela área da leitura; • Estimular o sentido de responsabilidade; • Estimular o desenvolvimento da motricidade fina; | <ul style="list-style-type: none"> • Segurar corretamente no borrifador; • Pintar os sacos com um borrifador; | <ul style="list-style-type: none"> • Encher vários borrifadores com tintas à escolha; • Pintar os sacos (um por criança) com cada criança individualmente (eventualmente com duas de cada vez) utilizando os borrifadores; Deixar que seja a criança a escolher as cores com que quer pintar; <p>Nota: dentro de cada saco deve-se colocar um retângulo de cartão de modo a que não pinte o lado oposto do saco;</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Aventais de pintura; • Borrifadores; • Tintas de cores variadas; • Sacos de pano; • Cartão; | <ul style="list-style-type: none"> • 10'/15' (por criança); • Sala de Atividades; • Individualmente/pares; | Ver grelha de registo da avaliação. |

¹⁵ Esta atividade apesar de estar planeada para este dia, por constrangimentos de tempo e ausências de algumas crianças, foi desenvolvida em vários dias, aproveitando espaços de tempo livres.

Tabela 23

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Pintura dos sacos da biblioteca (Início 9 de abril)

| Objetivos Específicos | Segurar corretamente no borrifador; | | Pintar os sacos com um borrifador; | |
|------------------------------|-------------------------------------|---------|---|---------|
| Indicadores | Segura corretamente no borrifador; | | Manuseia o borrifador de modo a pintar o saco | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | X | | X | |
| Al | X | | X | |
| B | X | | X | |
| Co | X | | X | |
| D | X | | X | |
| E | X | | X | |
| F | X | | X | |
| G | X | | X | |
| I | X | | X | |
| L | X | | X | |
| MC | X | | X | |
| Mi | X | | X | |
| Mo | X | | X | |
| Mr | X | | X | |
| Mt | X | | X | |
| S | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

2.2.4. Semana de 13 a 17 de abril

Esta semana iniciou-se com um passeio ao exterior, proposto pelo JI.

Desde o princípio da PPS, tinha sido desafiado pela educadora cooperante a restaurar a área da garagem, que se encontrava destruída e arrumada. Pelo que esta semana deu-se início à sua construção/reabilitação.

A hora do conto desta semana foi animada pela sala de creche (2 anos), com base na história “O Cuquedo” de Clara Cunha, tendo sido apresentada a toda a comunidade escolar.

De seguida apresento a planificação semanal (cf. tabela 24), correspondente a esta semana, bem como as planificações (cf. tabela 25; 26) e respetivas grelhas de avaliação (cf. tabela 27; 28) das atividades desenvolvidas.

Tabela 24

Planificação Semanal: 13 a 17 de abril

| | |
|-----------------------------------|--|
| Intenções | - Reabilitar a área da garagem; |
| Momentos/Propostas | - Construção da área da garagem em vários momentos; |
| Organização do grupo/espço | - Em pequeno e grande grupo; - Sala de Atividades |
| Recursos | - Consultar planificações; |

Tabela 25

Atividade: Construção da garagem (14, 16 e 17 de abril)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|--|--|--|---|--|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Revitalizar a área da garagem em sala; • Envolver as crianças na construção da área da garagem; • Estimular a criatividade; • Estimular a motricidade fina; | <ul style="list-style-type: none"> • Participar ativamente na construção da garagem; • Pintar com esponja; • Moldar plasticina; • Desenhar uma estrada com peças de madeira; • Identificar os sinais de trânsito; | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar às crianças a plataforma da antiga área da garagem e propor construir uma nova; • Dividir as crianças pelas atividades que se seguem consoante o interesse delas; • Envolver a placa de acrílico em papel pardo; • Dispor folhas de papel pardo em cima do cavalete, e fornecer esponjas embebidas em tinta azul e verde; Cada criança pinta apenas com uma cor; (A cor verde servirá para representar a relva e a cor azul a água); • Depois de seco as folhas de papel pardo devem ser rasgadas em pequenos pedaços e depois amachucadas e coladas nas zonas que corresponde à água e à relva. • Antes de colar o papel pardo, um grupo de crianças irá desenhar uma estrada utilizando as linhas de comboio de madeira; o estagiário irá depois desenhar os contornos das mesmas com marcador; • Caso haja uma ponte recorrer a materiais de desperdício para construí-la; | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Placa de acrílico já existente; • Papel pardo; • Tintas (azul e verde); • Esponjas; • Linhas de comboio de madeira; • Marcador preto; | <ul style="list-style-type: none"> • 1h/dia | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 26

Atividade: Construção da garagem (14, 16 e 17 de abril) - Continuação

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|---------------------------------|--|---|---|---|-------------------------------------|
| Ver tabela anterior (tabela 25) | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o procedimento relativamente a cada sinal de trânsito; • Criar propostas/alterações para a garagem; | <ul style="list-style-type: none"> • Recorrendo a uma estrutura cilíndrica e oca, colar quadrados de papel autocolante e cola-la na zona atribuída a uma rotunda; • Um grupo de criança, sob a orientação de um adulto, irá construir pequenas árvores em plasticina; • Outro grupo de crianças irá construir em plasticina outros animais que desejem (e.g. peixes, patos, pássaros); • Todas as construções devem ser coladas na placa em locais a combinar com as crianças; • Criar pequenos sinais de trânsito, recorrendo a fotografias disponíveis na internet (já previamente montados); • Com imagens dos principais sinais de trânsito questionar as crianças sobre o seu significado e procedimentos a tomar quando nos deparamos com eles; • Colocar as miniaturas dos sinais (sinal+palhinha) na estrada revendo sempre com as crianças o seu significado; | <ul style="list-style-type: none"> • Objeto cilíndrico; • Quadrados de papel autocolante; • Cola quente/pistola; • Plasticina (verde, castanha, branca, outras cores); • Imagens dos principais sinais de trânsito; • Miniaturas dos sinais de trânsito; • Palhinhas; • Estruturas cilíndricas/cubicas/outra (pés da plataforma); | <ul style="list-style-type: none"> • Ver tabela anterior (tabela 25) | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 27

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Construção da garagem (14, 16 e 17 de abril)

| Objetivos Específicos | Participar ativamente na construção da garagem; | | Pintar com esponja; | | Moldar plasticina; | | Desenhar uma estrada com peças de madeira; | | Identificar o procedimento relativamente a cada sinal de trânsito; | | Identificar os sinais de trânsito; | | Criar propostas/alterações para a garagem; | |
|------------------------------|---|---------|------------------------------------|---------|---|---------|---|---------|--|---------|---|---------|--|---------|
| Indicadores | Participa na construção da garagem | | Pinta o papel utilizando a esponja | | Molda a plasticina de modo a representar uma figura | | Desenha uma estrada utilizando a linhas de comboio de madeira | | Identifica o procedimento relativo a cada sinal de trânsito | | Identifica pelo menos um dos sinais de trânsito | | Sugere modificações para a garagem | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | X | | X | | NO | NO | X | | X | | X | | X | |
| Al | X | | X | | NO | NO | | X | | X | | X | NO | NO |
| B | X | | X | | X | | NO | NO | | X | | X | NO | NO |
| Co | X | | X | | X | | NO | NO | | X | | X | NO | NO |
| D | X | | X | | X | | NO | NO | | X | | X | NO | NO |
| E | X | | X | | X | | NO | NO | | X | | X | NO | NO |
| F | X | | X | | NO | NO | X | | X | | X | | X | |
| G | X | | X | | NO | NO | X | | X | | X | | X | |
| I | X | | X | | X | | NO | NO | X | | X | | NO | NO |
| L | X | | X | | | X | NO | NO | | X | | X | NO | NO |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

Tabela 28

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Construção da garagem (14, 16 e 17 de abril) - continuação

| Objetivos Específicos | Participar ativamente na construção da garagem; | | Pintar com esponja; | | Moldar plasticina; | | Desenhar uma estrada com peças de madeira; | | Identificar o procedimento relativamente a cada sinal de trânsito; | | Identificar os sinais de trânsito; | | Criar propostas/ alterações para a garagem; | |
|------------------------------|---|---------|------------------------------------|---------|---|---------|---|---------|--|---------|---|---------|---|---------|
| Indicadores | Participa na construção da garagem | | Pinta o papel utilizando a esponja | | Molda a plasticina de modo a representar uma figura | | Desenha uma estrada utilizando a linhas de comboio de madeira | | Identifica o procedimento relativo a cada sinal de trânsito | | Identifica pelo menos um dos sinais de trânsito | | Sugere modificações para a garagem | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| MC | X | | X | | X | | NO | NO | X | | X | | NO | NO |
| Mi | X | | X | | NO | NO | X | | | X | | X | X | |
| Mo | X | | X | | X | | NO | NO | | X | | X | NO | NO |
| Mr | X | | X | | NO | NO | X | | X | | X | | X | |
| Mt | X | | X | | NO | NO | X | | X | | X | | X | |
| S | X | | X | | X | | NO | NO | X | | X | | NO | NO |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

2.2.5. Semana de 20 a 24 de abril

Esta semana procedeu-se à finalização dos trabalhos de ambos os projetos anteriores: a área da biblioteca e a área da garagem. Existiam alguns trabalhos pendentes, especificamente de crianças que não tinham estado presentes nos dias dedicados às atividades, pelo que houve a necessidade de reservar alguns dias para finalizar as atividades pendentes.

Durante esta semana deu-se início também aos trabalhos dedicados ao Dia da Mãe. Estas atividades foram planeadas e propostas pela educadora cooperante pelo que não existem planificações que o abordem, no entanto, fui incluído e inclui-me nas atividades, dirigindo umas e colaborando noutras.

Deu-se também continuidade à hora do conto, com a dinamização da história “O Grufalão” de Axel Scheffler e Julia Donaldson. Para esta apresentação foi pedida a colaboração dos elementos da equipa educativa, que participaram com vontade e entusiasmo.

De seguida apresento a planificação semanal (cf. tabela 29), correspondente a esta semana, bem como as planificações (cf. tabela 30; 32) e respetivas grelhas de avaliação (cf. tabela 31; 33) das atividades desenvolvidas.

Tabela 29

Planificação Semanal: 20 a 24 de abril

| | |
|-----------------------------------|---|
| Intenções | <ul style="list-style-type: none">- Sessão de movimento;- Finalização dos trabalhos pendentes;- Realizar a hora do conto; |
| Momentos/Propostas | <ul style="list-style-type: none">- Sessão de Movimento;- Hora do conto “O Grufalão” de Axel Scheffler e Julia Donaldson; |
| Organização do grupo/espço | <ul style="list-style-type: none">- Em grande grupo;- Em atividade partilhada com outra sala de JI;- Sala de Atividades |
| Recursos | Consultar planificações; |

Tabela 30

Atividade: Sessão de Movimento (20 de abril)


| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|---|--|---|---|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> Motivar as crianças pelo gosto pela atividade física; Estimular destrezas como saltos, equilíbrio, cambalhota; | <ul style="list-style-type: none"> Realizar movimentos como; saltos a pés juntos; cambalhotas; deslocamento em equilíbrio; deslocamento s de gatas; | <ul style="list-style-type: none"> Construir um percurso com diversas habilidades de acordo com o esquema seguinte;  <ul style="list-style-type: none"> Dividir as crianças em grupos de 4 crianças; Cada grupo começa a atividade numa habilidade diferente; Os adultos dividem-se pelas várias habilidades de modo a auxiliar as crianças; | <ul style="list-style-type: none"> Estagiário; Educadora; Auxiliar; Crianças; Tapete; Caixas de Cartão (Túnel); Rolo de espuma; Cadeiras; Arcos; | <ul style="list-style-type: none"> 30'/45'; Sala de Atividades; Em grande grupo; | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 31

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Sessão de Movimento (20 de abril)

| Objetivos Específicos | Realizar movimentos como; saltos a pés juntos; cambalhotas; deslocamento em equilíbrio; deslocamentos de gatas; | | | | | | | |
|------------------------------|---|---------|---|---------|---|---------|--------------------------------|---------|
| Indicadores | Salta a pés juntos | | Realiza a cambalhota à frente com auxílio do adulto | | Realiza deslocamentos em equilíbrio de dois pés sem apoio | | Realiza deslocamentos de gatas | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | X | | NO | NO | X | | X | |
| Al | X | | NO | NO | X | | X | |
| B | X | | NO | NO | | X | X | |
| Co | X | | NO | NO | X | | X | |
| D | X | | NO | NO | X | | X | |
| E | X | | NO | NO | X | | X | |
| F | X | | NO | NO | X | | X | |
| G | X | | NO | NO | X | | X | |
| I | X | | NO | NO | X | | X | |
| L | X | | NO | NO | X | | X | |
| MC | X | | NO | NO | X | | X | |
| Mi | X | | NO | NO | X | | X | |
| Mo | X | | NO | NO | | X | X | |
| Mr | X | | NO | NO | X | | X | |
| Mt | X | | NO | NO | X | | X | |
| S | X | | NO | NO | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

Tabela 32

Atividade: Hora do Conto “Grufalão” (22 de abril)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|---|--|--|--|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer novas histórias; • Estimular o interesse pelas histórias/leitura; | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as personagens da história; • Nomear a sequência cronológica da história; • Reconta a história ouvida; | <ul style="list-style-type: none"> • Contar a história “O Grufalão” animada com teatro de ator; • Pedir às crianças que identifiquem as personagens da história; • Pedir às crianças que recontem a história, identificando a sequência cronológica da mesma. | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiários, crianças, educadora, 2 auxiliares; • Mascaras; | <ul style="list-style-type: none"> • 20’; • Sala de Atividades; • Grande grupo (sentados no tapete em meia lua); | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 33

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Hora do Conto “Grufalão” (22 de abril)

| Objetivos Específicos | Identificar as personagens da história; | | Nomear a sequência cronológica da história; | | Reconta a história ouvida; | |
|------------------------------|---|---------|---|---------|---|---------|
| Indicadores | Identifica as personagens da história | | Identifica os principais momentos da história por ordem cronológica | | Reconta a história fazendo encadeamento de ideias | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | X | | X | | X | |
| Al | X | | | X | R | R |
| B | X | | | X | | X |
| Co | X | | | X | | X |
| D | X | | | X | | X |
| E | X | | | X | | X |
| F | X | | X | | X | |
| G | X | | X | | X | |
| I | X | | X | | X | |
| L | X | | | X | R | R |
| MC | X | | | X | | X |
| Mi | X | | | X | | X |
| Mo | X | | | X | | X |
| Mr | X | | X | | X | |
| Mt | X | | X | | X | |
| S | X | | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

2.2.6. Semana de 27 a 1 de maio

As atividades propostas por mim durante esta semana foram reduzidas, dado a aproximação da celebração do Dia da Mãe e a necessidade de realizar os trabalhos associados. Assim sendo a atividade que proponho para esta semana, é a hora do conto com a história “A cadela amarela e vários amigos dela” de Manuela Castro Neves e Madalena Matoso.

De seguida apresento a planificação semanal (cf. tabela 34), correspondente a esta semana, bem como a planificação (cf. tabela 35) e respetiva grelha de avaliação (cf. tabela 36) da atividade desenvolvida.

Tabela 34

Planificação Semanal: 27 de abril a 1 de maio

| | |
|-----------------------------------|--|
| Intenções | <ul style="list-style-type: none">- Trabalhos para o Dia da Mãe;- Realizar a hora do conto; |
| Momentos/Propostas | <ul style="list-style-type: none">- Hora do Conto com teatro de sombras (“A cadela amarela e vários amigos dela” de Manuela Castro Neves e Madalena Matoso); |
| Organização do grupo/espço | <ul style="list-style-type: none">- Em grande grupo;- Em atividade partilhada com outra sala de JI;- Sala de Atividades |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none">- Teatro de sombras;- Sombras;- Livro;- Candeeiro; |

Tabela 35

Atividade: Hora do conto “A Cadela Amarela e vários amigos dela” (29 de abril)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | Critérios de Avaliação |
|---|--|---|--|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer novas histórias; • Estimular o interesse pelas histórias/leitura; | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as personagens da história; • Nomear a sequência cronológica da história; • Reconta a história ouvida; | <ul style="list-style-type: none"> • Contar a história “A Cadela Amarela e vários amigos dela” com recurso ao teatro de sombras; • Pedir às crianças que identifiquem as personagens da história; • Pedir às crianças que recontem a história, identificando a sequência cronológica da mesma. | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiários, crianças, educadora, auxiliar; • Teatro de sombras; • Sombras em cartolina; | <ul style="list-style-type: none"> • 20’; • Sala de Atividades; • Grande grupo (sentados no tapete em meia lua); | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 36

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Hora do conto “A Cadela Amarela e vários amigos dela” (29 de abril)

| Objetivos Específicos | Identificar as personagens da história; | | Nomear a sequência cronológica da história; | | Reconta a história ouvida; | |
|------------------------------|---|---------|---|-----|---|-----|
| Indicadores | Identifica as personagens da história | | Identifica os principais momentos da história por ordem cronológica | | Reconta a história fazendo encadeamento de ideias | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ |
| Af | X | | X | | X | |
| Al | X | | | X | | X |
| B | X | | | X | | X |
| Co | X | | | X | | X |
| D | X | | | X | | X |
| E | X | | | X | | X |
| F | X | | X | | X | |
| G | X | | X | | X | |
| I | X | | X | | X | |
| L | X | | | X | | X |
| MC | X | | | X | | X |
| Mi | X | | | X | | X |
| Mo | X | | | X | | X |
| Mr | X | | X | | X | |
| Mt | X | | X | | X | |
| S | X | | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

2.2.7. Semana de 4 a 8 de maio

Foi durante a semana anterior que surgiu uma oportunidade de concretizar um projeto, utilizando a MTP. Sendo assim, a partir desta semana decidiu-se trabalhar o projeto “Como andam os barcos?” que serviu de base para a avaliação da unidade curricular de PCI. Este projeto tendo sido já entregue para a unidade curricular, faz-se a sua descrição em anexo (Anexo F). Dado isto, todas as atividades desenvolvidas ao longo do mês de maio e relacionadas com este projeto, estão descritas e desenvolvidas no respetivo anexo, pelo que irei, aqui, apenas apresentar as planificações das atividades realizadas.

Foi também ao longo deste mês que desenvolvi o Portefólio da criança, juntamente com o Mt e que descrevo em anexo (Anexo G). Os dias reservados para a realização do portefólio da criança podem ser consultados na calendarização geral (Anexo D)

De seguida apresento a planificação semanal (cf. tabela 37), correspondente a esta semana, bem como a planificação (cf. tabela 38) e respetiva grelha de avaliação (cf. tabela 39) da atividade desenvolvida.

Tabela 37

Planificação Semanal: 9 a 13 de março

| | |
|-----------------------------------|---|
| Intenções | <ul style="list-style-type: none">- Dar início ao projeto “Como andam os barcos?”- Realizar o portefólio da criança; |
| Momentos/Propostas | <ul style="list-style-type: none">- Chuva de ideias relacionada com o projeto;- Realização do portefólio da criança; |
| Organização do grupo/espço | <ul style="list-style-type: none">- Em grande grupo;- Em trabalho individual;- Sala de Atividades |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none">- Consultar planificações; |

Tabela 38

Atividade: Chuva de Ideias/planeamento – Projeto “Como andam os barcos?” (4 de maio)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|---|--|--|---|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Criar uma chuva de ideias sobre como andam os barcos; • Estimular o espírito crítico nas crianças; | <ul style="list-style-type: none"> • Sugerir ideias sobre o tema; • Colocar questões sobre o tema; • Contribui para o bom funcionamento da atividade; | <ul style="list-style-type: none"> • Com as crianças sentadas no tapete, questiona-las sobre como andam os barcos e sobre o que viram no terraço do JI relativamente ao tema; • Orientar a discussão no sentido de perceber quais as concepções das crianças relativamente à forma como os barcos andam (à vela, motor, remos); <p>Nota: Como auxílio visual poder-se-á levar algumas fotografias de vários tipos de barcos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registrar as vozes das crianças; | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Fotografias de vários tipos de barcos; | <ul style="list-style-type: none"> • | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 39

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Chuva de Ideias/planeamento – Projeto “Como andam os barcos?” (4 de maio)

| Objetivos Específicos | Sugerir ideias sobre o tema; | | Colocar questões sobre o tema; | | Contribuir para o bom funcionamento da atividade | |
|------------------------------|--|---------|--------------------------------|---------|---|---------|
| Indicadores | Sugere ideias pertinentes para a discussão | | Coloca questões sobre o tema | | Contribui para o bom funcionamento da atividade (Faz silêncio, não interrompe, não perturba) | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | X | | X | | X | |
| Al | | X | | X | | X |
| B | | X | | X | X | |
| Co | | X | | X | X | |
| D | | X | | X | X | |
| E | | X | | X | | X |
| F | X | | X | | | X |
| G | X | | | X | X | |
| I | X | | | X | X | |
| L | | X | | X | | X |
| MC | | X | | X | | X |
| Mi | | X | | X | | X |
| Mo | | X | | X | X | |
| Mr | X | | | X | X | |
| Mt | X | | X | | X | |
| S | X | | | X | | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

2.2.8. Semana de 11 a 15 de maio

Toda esta semana foi dedicada à implementação do projeto “Como andam os barcos?”, tendo-se procedido a atividades de motivação do grupo e de procura de conhecimentos, bem como à mobilização desses conhecimentos para a construção de modelos de barcos.

De seguida apresento a planificação semanal (cf. tabela 40), correspondente a esta semana, bem como as planificações (cf. tabela 41; 42; 44; 46; 47) e respetivas grelhas de avaliação (cf. tabela 43; 48) das atividades desenvolvidas.

Tabela 40

Planificação Semanal: 11 a 15 de março

| | |
|-----------------------------------|--|
| Intenções | - Implementação do projeto |
| Momentos/Propostas | - Atividade “Um barquinho de papel”; - Visita ao Porto de Lisboa; - Construção de modelos 3D;; |
| Organização do grupo/espço | - Em grande e pequenos grupos; - Sala de Atividades - Porto de Lisboa; |
| Recursos | - Consultar planificações; |

Tabela 41

Atividade: “Um barquinho de papel” (11 de maio)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|---|---|--|--|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Estimular o interesse das crianças sobre o tema; • Dar impulso ao tema do projeto – dar a conhecer que os barcos não são feitos de papel; • Estimular o gosto pela leitura; • Estimular a motricidade fina – dobragens de papel; | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que um barco não pode ser feito de papel; • Participar ativamente na atividade; • Construir um barco de papel; | <ul style="list-style-type: none"> • Com as crianças sentadas na mesa, suscitar o interesse pela história mostrando um barco de papel já construído e questionando as crianças sobre “o que é?” e “se eu o meter na água o que acontece?”; • Tomar atenção às respostas e então prosseguir em conformidade, e continuando com “Querem então saber o que se passou com este barco de papel?”; • Com a ajuda de um alguidar com areia e água, ou só com água, sendo a borda do alguidar representa a areia da história, contar a história representando a sequência da história com o barco de papel; • No final da história questionar as crianças novamente sobre “Um barco de papel pode andar na água?” ou “Os barcos serão feitos de papel? Porquê?”; | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • História “Um barquinho de papel”(Anexo F); • Alguidar; • Água; • Barco feito de papel; • Folhas de papel coloridas; • Piscinas pequenas; • Computador e impressora; | <ul style="list-style-type: none"> • 1h/1h30’; • Sala de atividades/terço; • Em grande grupo, em pequenos grupos; individualmente; | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 42

Atividade: “Um barquinho de papel” (11 de maio) – Continuação

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|---|---|---|---|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> Estimular o interesse das crianças sobre o tema; Dar impulso ao tema do projeto – dar a conhecer que os barcos não são feitos de papel; Estimular o gosto pela leitura; Estimular a motricidade fina – dobragens de papel; | <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer que um barco não pode ser feito de papel; Participar ativamente na atividade; Construir um barco de papel; | <p>Dividir as crianças em 3 grupos, cada grupo vai realizar as seguintes atividades, um de cada vez:</p> <ul style="list-style-type: none"> Dois dos grupos irão, com a ajuda do adulto, construir um barco de papel individualmente; Outro grupo irá com um adulto ao computador, pesquisar por imagens diversas de barcos; As crianças devem ser as principais decisoras sobre que barcos incluir (estas imagens irão ser utilizadas noutras atividades mais à frente); Após todos terem construído um barco de papel, levar as crianças para o terraço, onde previamente estão preparadas duas pequenas piscinas com água; Propor às crianças que ponham os seus barcos a flutuar; Deixar que brinquem livremente com os barcos e com a água; <p>Nota: se possível as crianças devem retirar sapatos, meias, calças;</p> | <ul style="list-style-type: none"> Estagiário; Educadora; Auxiliar; Crianças; História “Um barquinho de papel” (Anexo F); Alguidar; Água; Barco feito de papel; Folhas de papel coloridas; Piscinas pequenas; Computador e impressora; | <ul style="list-style-type: none"> 1h/1h30’; Sala de atividades/terraço; Em grande grupo, em pequenos grupos; individualmente; | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 43

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: “Um barquinho de papel” (11 de maio)

| Objetivos Específicos | Reconhecer que um barco não pode ser feito de papel; | | Participar ativamente na atividade; | | Construir um barco de papel; | |
|------------------------------|--|---------|-------------------------------------|---------|--|---------|
| Indicadores | Identifica o motivo por que um barco não pode ser feito de papel | | Participa ativamente na atividade | | Constrói um barco de papel, realizando as dobragens com auxílio de um adulto | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | X | | X | | X | |
| Al | | X | X | | X | |
| B | NO | NO | X | | X | |
| Co | X | | X | | X | |
| D | NO | NO | X | | X | |
| E | NO | NO | X | | X | |
| F | X | | X | | X | |
| G | X | | X | | X | |
| I | X | | X | | X | |
| L | | X | X | | X | |
| MC | X | | X | | X | |
| Mi | NO | NO | X | | X | |
| Mo | NO | NO | X | | X | |
| Mr | X | | X | | X | |
| Mt | X | | X | | X | |
| S | X | | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

Tabela 44

Atividade: Visita ao Porto de Lisboa (12 de maio)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|--|---|---|--|--|---------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> Estimular o interesse das crianças sobre o tema; Observar diretamente os barcos; Dar motivação para novas aprendizagens; Estimular o espírito crítico e reflexivo nas crianças; | <ul style="list-style-type: none"> ¹⁶ | <ul style="list-style-type: none"> Ainda em sala, convidar as crianças a olhar pela janela da sala e a descrever o que veem; Explorar toda a paisagem, focando o interesse nos barcos que estão atracados no porto; Questionar as crianças sobre o seu interesse em ir observar de perto o cruzeiro que se encontra atracado no porto; Prosseguir com o grupo até ao porto, explorando as diversas zonas, observando os barcos atracados (não só o cruzeiro), chamando a atenção das crianças para os principais aspetos: <ul style="list-style-type: none"> Tipo de barco; Meio de locomoção; Características específicas de cada embarcação (e.g. nome, tamanho, função, desenhos); | <ul style="list-style-type: none"> Estagiário; Educadora; Auxiliar; Crianças; Computador com internet; Impressora; Papel; Plastificadora e capas; <i>Bostik</i>; Papel de cenário; Marcadores;1 | <ul style="list-style-type: none"> 1h; Exterior; Sala de atividades; Em grande e pequenos grupos (4/5 crianças); | |

¹⁶ Esta atividade não estava prevista na planificação inicial, como tal não foram traçados objetivos específicos para ela, já que os seus objetivos principais estão traduzidos nas suas intenções e não podem ser observados diretamente. Por este facto também não foi elaborada nenhuma grelha de registo da avaliação.

Tabela 45

Atividade: Visita ao Porto de Lisboa (12 de maio) - continuação

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | Crítérios de Avaliação |
|--|-----------------------|--|---|--|------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Estimular o interesse das crianças sobre o tema; • Observar diretamente os barcos; • Dar motivação para novas aprendizagens; • Estimular o espírito crítico e reflexivo nas crianças; | | <ul style="list-style-type: none"> • Ao regressar ao JI, realizar uma pesquisa no computador pelos diferentes barcos observados. Esta pesquisa deve ser levada a cabo por pequenos grupos de cada vez (4/5 crianças). • Após a impressão das fotografias escolhidas, construir um painel com os vários tipos de embarcação e respetivos nomes, fazendo uma organização pelo tipo de locomoção de cada barco. • Construir um modelo tridimensional e exemplificativo de remos, uma vela e uma hélice para colocar no painel e associar a cada tipo de barco. • Antes de colocar no painel os remos, a hélice e a vela, questionar as crianças e com elas realizar essas associações, pedindo a algumas que colaborem diretamente na associação e colagem dos materiais. | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Computador com internet; • Impressora; • Papel; • Plastificador e capas; • Bostik; • Papel de cenário; • Marcadores; 1 | <ul style="list-style-type: none"> • 1h; • Exterior; • Sala de atividades; • Em grande e pequenos grupos (4/5 crianças); | |

Tabela 46

Atividade: Construção de modelos 3D de barcos (13, 14 e 15 de maio)¹⁷

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | Crítérios de Avaliação |
|---|---|--|---|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Construção de barcos com recurso a materiais de desperdício; • Estimular a curiosidade sobre o tema nas crianças; • Promover o conhecimento sobre os barcos; • Reutilização de materiais de desperdício; | <ul style="list-style-type: none"> • Construir modelos de barcos com recurso a materiais de desperdício; • Identificar os vários tipos de barco estudados; • Relacionar os tipos de barco com o modelo construído; | <ul style="list-style-type: none"> • A partir da observação do painel de registo do projeto (em sala), questionar as crianças se gostariam de construir barcos; • Dividir o grande grupo em pequenos grupos (2/3 crianças por cada adulto); <p>A atividade é dividida em dois dias, logo nem todas as crianças precisam de realizar a atividade no mesmo dia, podendo assim desenvolver atividades em sala, relacionadas ou não com o projeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com cada criança, o adulto deve questionar a criança sobre que tipo de barco quer construir (e.g. Veleiro, cargueiro, cruzeiro ou barco a motor, remos ou à vela); • Depois da criança ter escolhido o tipo de barco que quer construir, então escolher, com a criança, os materiais a utilizar. O adulto deve orientar a criança para que o barco seja funcional, respeitando as suas opções. Deve ser o adulto a manusear a pistola de cola quente. • Pintar o barco de acordo com as preferências de cada criança; | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Materiais de desperdício (variados); • Pistola de cola quente e recargas; • Tintas e pinceis; • Painel de registo do projeto; | <ul style="list-style-type: none"> • Sala de atividades; • Pequenos grupos (2/3 crianças por adulto); | Ver grelha de registo da avaliação. |

¹⁷ Esta atividade estava prevista para os dias referidos, no entanto e dado que houve crianças que faltaram diversas vezes, a atividade foi retomada sempre que necessário até que todas as crianças tivessem o seu barco construído.

Tabela 47

Atividade: Construção de modelos 3D de barcos (13, 14 e 15 de maio) - Continuação

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|---|---|---|--|--|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Construção de barcos com recurso a materiais de desperdício; • Estimular a curiosidade sobre o tema nas crianças; • Promover o conhecimento sobre os barcos; • Reutilização de materiais de desperdício; | <ul style="list-style-type: none"> • Construir modelos de barcos com recurso a materiais de desperdício; • Identificar os vários tipos de barco estudados; • Relacionar os tipos de barco com o modelo construído; | <ul style="list-style-type: none"> • No Dia Internacional da Família (15 de maio) convidar as famílias a entrarem, a observarem os barcos construídos pelas crianças e convidá-los a desenharem a sua família numa folha de papel; • Depois de desenhadas as famílias, recortar cada uma e colá-las dentro do barco da criança respetiva. • Chamar a atenção das crianças para o trabalho das suas famílias; • Mostrar os desenhos das famílias às crianças; • Pedir a cada uma das crianças que identifique a sua família, mostrando o desenhando e perguntando de quem é esta família. | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Folhas de papel coloridas; • Lápis/canetas; • Tesoura; • Barcos construídos; | <ul style="list-style-type: none"> • Sala de atividades; • Famílias; | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 48

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Construção de modelos 3D de barcos (13, 14 e 15 de maio)

| Objetivos Específicos | Construir modelos de barcos com recurso a materiais de desperdício | | Identificar os vários tipos de barco estudados | | Relacionar os tipos de barco com o modelo construído | |
|------------------------------|--|---------|--|---------|---|---------|
| Indicadores | Utiliza materiais de desperdício e constrói um modelo de barco | | Identifica pelo menos 1 tipo de barco | | Nomeia o modelo que constrói como sendo um tipo de barco estudado | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | X | | X | | X | |
| Al | X | | X | | X | |
| B | X | | X | | | X |
| Co | X | | X | | X | |
| D | X | | X | | X | |
| E | X | | X | | | X |
| F | X | | X | | X | |
| G | X | | X | | X | |
| I | X | | X | | X | |
| L | X | | X | | | X |
| MC | X | | X | | X | |
| Mi | X | | X | | X | |
| Mo | X | | X | | | X |
| Mr | X | | X | | X | |
| Mt | X | | X | | X | |
| S | X | | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

2.2.9. Semana de 18 a 22 de maio

Nesta semana surgiu a oportunidade de expor as crianças ao contacto com animais vivos, nomeadamente pássaros/aves. Interrompeu-se assim a implementação do projeto em execução, para proporcionar às crianças este contacto com os animais e com a natureza. Esta experiência proporcionou-se através do convite de um criador de papagaios anões, que concedeu deslocar-se ao JI e apresentar os seus animais às crianças. As crianças ficaram *excitadíssimas* e a *maioria demonstrou-se recetiva* ao contacto e à presença dos animais na sala (nota de campo de 18 de maio).

Ainda durante esta semana deu-se continuidade à execução do projeto “Como andam os barcos?” e à construção do portefólio da criança.

Para finalizar a semana, a instituição promoveu um passeio à região de Santarém, como convívio de final de ano. Nesta saída fomos convidados a ouvir e ver a animação da História “A Árvore Generosa” de Shel Silverstein, numa livraria dedicada exclusivamente ao público infanto-juvenil. O resto do dia foi dedicado ao passeio e à brincadeira num parque infantil.

De seguida apresento a planificação semanal (cf. tabela 49), correspondente a esta semana, bem como as planificações (cf. tabela 50; 52) e respetivas grelhas de avaliação (cf. tabela 51; 53) das atividades desenvolvidas.

Tabela 49

Planificação Semanal: 18 a 22 de maio

| | |
|-----------------------------------|---|
| Intenções | <ul style="list-style-type: none"> - Promover contacto das crianças com a natureza e os animais; - Dar continuidade ao projeto “Como andam os barcos?”; - Construir o portefólio da criança; |
| Momentos/Propostas | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos pássaros; - Construção de um modelo à escala das crianças; - Pintura do modelo construído; - Dar continuidade ao portefólio da criança; |
| Organização do grupo/espço | <ul style="list-style-type: none"> - Em grande e pequenos grupos; - Em atividade individual; - - Sala de Atividades |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> - Consultar as planificações; |

Tabela 50

Atividade: Apresentação de pássaros (18 de maio)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|--|--|---|---|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar o contacto das crianças com os animais; • Aumentar o conhecimento das crianças sobre pássaros; • Proporcionar uma experiência de qualidade e significativa às crianças; | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o revestimento do corpo dos pássaros; • Identificar a alimentação preferencial dos pássaros; • Tomar contacto com os pássaros; | <ul style="list-style-type: none"> • Depois de feito o convite a um tratador/criador de pássaros, explorar o interesse natural das crianças por animais; • Questionar as crianças sobre o revestimento e alimentação dos pássaros; • Pedir esclarecimentos ao tratador/criador sobre as dúvidas apresentadas pelas crianças; • Promover contactos diretos entre as crianças e os pássaros de acordo com as indicações do tratador/criador; • Demonstrar se possível as capacidades/habilidades dos pássaros; | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Tratador/criador de pássaros; • Pássaros; | <ul style="list-style-type: none"> • 60'; • Sala de atividades; • Em grande grupo; | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 51

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Apresentação de pássaros (18 de maio)

| Objetivos Específicos | Identificar o revestimento do corpo dos pássaros; | | Identificar a alimentação preferencial dos pássaros; | | Tomar contacto com os pássaros; | |
|------------------------------|---|---------|--|---------|-------------------------------------|---------|
| Indicadores | Identifica o revestimento do corpo dos pássaros | | Identifica a alimentação dos pássaros | | Tem contacto direto com os pássaros | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | Faltou | | | | | |
| Al | Faltou | | | | | |
| B | NO | NO | NO | NO | | X |
| Co | X | | X | | X | |
| D | NO | NO | NO | NO | X | |
| E | X | | X | | X | |
| F | X | | X | | X | |
| G | NO | NO | NO | NO | X | |
| I | X | | X | | X | |
| L | Faltou | | | | | |
| MC | Faltou | | | | | |
| Mi | X | | X | | X | |
| Mo | X | | X | | X | |
| Mr | Faltou | | | | | |
| Mt | X | | X | | X | |
| S | Faltou | | | | | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

Tabela 52

Atividade: Construção de modelo à escala das crianças (19 e 20 de março)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|---|---|---|--|--|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Estimular o interesse das crianças pelo tema; • Promover o conhecimento dos barcos; • Construção de um barco com base nos conhecimentos adquiridos; | <ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar os conhecimentos adquiridos para a construção de um modelo de barco; • Participar na construção do modelo; • Pintar utilizando rolo de pintura; | <ul style="list-style-type: none"> • Com o auxílio de caixas de cartão, questionar as crianças sobre o que poderíamos concretizar a partir das mesmas; • Relembrar se necessário a história “Não é uma caixa de cartão” de Antoinette Portis; • Escolher as características do barco com as crianças (e.g. tipo de locomoção; cores; forma); • Os adultos da sala devem proceder ao corte e à colagem das caixas, dado o perigo do x-ato e da cola de contacto; • Proceder à pintura das paredes do barco com rolos de pintura e com cores variadas, dividindo o grupo em 3 grupos. Um grupo de cada vez; • Adicionar ao barco as características desejadas pelas crianças (e.g. mastro e vela; motor; hélice; etc.); | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Caixas de cartão grandes; • Cola de contacto; • X-ato; • Régua; • Tintas variadas; • Rolos de pintura; • Pratos para a tinta; • Aventais de pintura; | <ul style="list-style-type: none"> • 1h/1h30; • Sala de Atividades; • Em grande grupo e em pequenos grupos; | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 53

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Construção de modelo à escala das crianças (19 e 20 de março)

| Objetivos Específicos | Mobilizar os conhecimentos adquiridos para a construção de um modelo de barco; | | Participar na construção do modelo; | | Pintar utilizando rolo de pintura; | |
|------------------------------|--|---------|--|---------|---|---------|
| Indicadores | Participa na discussão e escolha das características dos barcos | | Participa na construção do modelo do barco | | Pinta utilizando corretamente o rolo de pintura | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | Faltou | | | | | |
| Al | | | X | | X | |
| B | Faltou | | | | | |
| Co | X | | X | | X | |
| D | NO | NO | X | | X | |
| E | NO | NO | X | | X | |
| F | X | | X | | X | |
| G | X | | X | | X | |
| I | X | | X | | X | |
| L | NO | NO | X | | X | |
| MC | X | | X | | X | |
| Mi | X | | X | | X | |
| Mo | NO | NO | X | | X | |
| Mr | X | | X | | X | |
| Mt | X | | X | | X | |
| S | NO | NO | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

2.2.10. Semana de 25 a 29 de maio

Esta semana, sendo a última semana da PPS, tem por principal objetivo a conclusão do projeto “Como andam os barcos?”. Durante o seu decorrer, finalizou-se a terceira e quarta fases da MTP, execução e divulgação/avaliação, respetivamente. Como forma de término da terceira fase e início da quarta, realizou-se uma viagem de barco, com o intuito de proporcionar às crianças novas experiências e de verem, na realidade, os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto. Nesta viagem, para além da viagem de barco, foram proporcionadas outras experiências, nomeadamente, viagem de elétrico, metro de superfície e autocarro, e ainda a oportunidade de conhecerem e interagirem com crianças de outra realidade. A viagem de barco teve como destino final a ida ao um JI de Almada, proporcionado assim a travessia do rio Tejo. Durante o dia as crianças puderam interagir com outras crianças, brincar e assistir a uma animação de uma história.

Ao longo da travessia de barco, pode ser feito um levantamento dos conhecimentos das crianças, quer por questionamento quer por conversações/afirmações espontâneas das crianças, como por exemplo:

MC – A hélice está a trabalhar!

G – O barco está a andar!

Estg. – E o que faz o barco andar?

G – O motor!

Mt – Olha! O Motor! (Fazendo sinal para que escutássemos). A “Alice” (SIC) (Hélice). Faz blum, blum, blum, blum... Tem uma “Alice” igual ao nosso!

Estg. – Olhem ali um barco à vela. Tem um mastro. Para que serve o mastro?

Mt – Pra vela!

Mo – Hélice! (fazendo referência ao som do motor)

(nota de campo de 25 de maio)

Com a atividade do passeio, deu-se início à conclusão do projeto ou à fase de divulgação/avaliação. A forma como esta fase foi conseguida está descrita na apresentação do projeto em anexo (Anexo F).

Para finalizar a PPS e no último dia, proporcionou-se às crianças do JI (ambas as salas) uma atividade de expressão plástica: “Desenhar Voando”, descrita de seguida (tabela 60).

De seguida apresento a planificação semanal (cf. tabela 54), correspondente a esta semana, bem como a planificação (cf. tabela 55; 57; 59; 60) e respetiva grelha de avaliação (cf. tabela 56; 58; 61) da atividade desenvolvida

Tabela 54

Planificação Semanal: 25 a 29 de maio

| | |
|-----------------------------------|--|
| Intenções | <ul style="list-style-type: none"> - Passeio de barco; - Finalização do projeto “Como andam os barcos?”; - Promover um momento diferente de expressão plástica; |
| Momentos/Propostas | <ul style="list-style-type: none"> - Passeio de barco; - Avaliação do projeto; - Construção da exposição de divulgação; - Desenhar voando; |
| Organização do grupo/espço | <ul style="list-style-type: none"> - Em grande grupo; - Sala de Atividades - No terraço; |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> - Consultar planificações; |

Tabela 55

Atividade: Viagem de barco (25 de maio)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|---|--|--|---|--|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Manter/Estimular o interesse no tema; • Proporcionar novas experiências/ vivências? • Aumentar o conhecimento do mundo que rodeia as crianças; • Viajar de barco; • Despertar o espírito crítico e reflexivo; | <ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar interesse na viagem de barco; • Questionar sobre as suas observações e experiências; | <ul style="list-style-type: none"> • Após o questionamento das crianças sobre o seu interesse em viajar de barco, é necessário preparar a viagem: <ul style="list-style-type: none"> • Formas de transporte; • Contactar as respetivas empresas de transporte; • Programar as atividades para além da viagem (visita a outro JI em Almada); • Planear horários; • Informar os encarregados de educação e pedir as respetivas autorizações; • Ao longo dos dias que antecedem o passeio, preparar as crianças e abordar temas, como regras de segurança na rua, estrada, e nos transportes públicos; • No próprio dia realizar o passeio de acordo com o planeamento feito; • Sempre que possível e maioritariamente durante a viagem de barco, chamar a atenção das crianças para as características específicas dos barcos observados no caminho; | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Educadora extra; • Plano da viagem; • Cacilheiro; • Elétrico/autocarro/metro de superfície; • Bilhetes dos transportes públicos; | <ul style="list-style-type: none"> • Todo o dia; • No exterior; • Em grande grupo; • | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 56

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Viagem de barco (25 de maio)

| Objetivos Específicos | Demonstrar interesse na viagem de barco; | | Questionar sobre as suas observações e experiências; | | | |
|------------------------------|--|---------|--|---------|--|---------|
| Indicadores | Envolve-se no passeio de barco | | Coloca questões sobre o que vê/ouve | | Oferece explicações para o que vê/ouve | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | X | | X | | X | |
| Al | Faltou | | | | | |
| B | X | | | X | X | |
| Co | X | | NO | NO | NO | NO |
| D | X | | NO | NO | NO | NO |
| E | Faltou | | | | | |
| F | Faltou | | | | | |
| G | X | | X | | X | |
| I | X | | | X | X | |
| L | X | | | X | | X |
| MC | X | | X | | X | |
| Mi | Faltou | | | | | |
| Mo | X | | | X | X | |
| Mr | Faltou | | | | | |
| Mt | X | | X | | X | |
| S | X | | X | | X | |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

Tabela 57

Atividade: *Elaboração de uma história (27 de maio)*

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|--|--|---|--|--|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> Estimular a imaginação e a criatividade; Construir uma história com foco nos barcos; Promover o desenvolvimento fonológico; Promover o trabalho em grupo; | <ul style="list-style-type: none"> Contribuir para a elaboração da uma história em grupo; Cooperar com o grupo para obter um produto final; Realizar um desenho alusivo à história produzida; | <ul style="list-style-type: none"> Em grupo, após os bons dias, suscitar nas crianças o interesse numa história, desafiando-as a criarem uma; Depois de aceite o desafio, pedir a uma das crianças que comece a história; De seguida a criança que está à sua direita continua a história dizendo outra frase, na sequência da primeira; Continuar da mesma forma, até que todas as crianças tenham contribuído pelo menos com uma frase para a história; <p>Nota: O/a educador/a deve orientar as crianças para que a história tenha algum fio condutor, mas deve deixar alguma liberdade mesmo que no final a história possa não ter muito sentido.</p> <ul style="list-style-type: none"> Após a elaboração da história em grupo, cada criança irá elaborar um desenho alusivo à história; | <ul style="list-style-type: none"> Estagiário; Educadora; Auxiliar; Crianças; Caneta; Papel; Folhas de papel A3; Canetas; lápis; | <ul style="list-style-type: none"> 30'; Sala de atividades; Em grande grupo sentados no tapete; | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 58

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Elaboração de uma história (27 de maio)

| Objetivos Específicos | Contribuir para a elaboração da uma história em grupo; | | Cooperar com o grupo para obter um produto final; | | | | | | Realizar um desenho alusivo à história produzida; | |
|------------------------------|---|---------|---|---------|---|---------|---|---------|---|---------|
| Indicadores | Contribui com pelo menos uma frase pertinente para a história final | | Está envolvido na atividade | | Contribui com ideias pertinentes para o produto final | | Respeita os colegas na sua vez de falar | | Elabora um desenho fazendo alusão à história | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | X | | X | | X | | X | | NO | NO |
| Al | Faltou | | | | | | | | | |
| B | | X | | X | | X | | X | NO | NO |
| Co | | X | | X | | X | | X | NO | NO |
| D | X | | X | | X | | X | | NO | NO |
| E | X | | X | | X | | X | | NO | NO |
| F | X | | X | | X | | X | | NO | NO |
| G | X | | X | | X | | X | | NO | NO |
| I | Faltou | | | | | | | | | |
| L | X | | | X | | X | | X | NO | NO |
| MC | X | | | X | | X | | X | NO | NO |
| Mi | Faltou | | | | | | | | | |
| Mo | X | | X | | X | | X | | NO | NO |
| Mr | X | | X | | X | | X | | NO | NO |
| Mt | X | | X | | X | | X | | NO | NO |
| S | X | | X | | X | | X | | NO | NO |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

Tabela 59

Atividade: Desenhar Voando (29 de maio)

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | CrITÉrios de Avaliação |
|--|--|--|--|--|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar novas experiências às crianças; • Expor as crianças a novas formas de pintura; • Proporcionar experiências lúdicas; | <ul style="list-style-type: none"> • Participar na atividade proposta; • Desenhar enquanto suspenso no ar; | <ul style="list-style-type: none"> • Esta atividade consiste em desenhar numa folha de papel de cenário enquanto suspenso no ar. O desenho deve ser de forma aleatória e de acordo com o movimento realizado pelo corpo. Quem está suspenso deve deixar que o braço siga o trajeto descrito pelo corpo e não tentar desenhar algo. A atividade irá ser desenvolvida da seguinte forma: • Com uma cama de rede suspensa no teto, segundo o esquema exemplificado na imagem E20; E21; E22 (Anexo E); • Uma criança deita-se dentro da cama de rede; • Numa primeira fase testar o processo. Com a criança já deitada fazer movimentar a criança dando-lhe impulso, e deixando que a cama de rede siga o seu próprio trajeto; | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Cama de rede; • Corda; • Mosquetão; • Computador com colunas; • Músicas (<i>Cirque du Soleil</i>); • Folha de papel de cenário grande; • Lápis de cera de várias cores; | <ul style="list-style-type: none"> • 30'/45'; • Terraço; • Em pequenos grupos (5/6 crianças); | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 60

Atividade: Desenhar Voando (29 de maio) - continuação

| Intenções | Objetivos Específicos | Estratégias/ Procedimentos | Recursos Humanos/Materiais | Tempo Espaço Organização | Critérios de Avaliação |
|--|--|---|---|--|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar novas experiências às crianças; • Expor as crianças a novas formas de pintura; • Proporcionar experiências lúdicas; | <ul style="list-style-type: none"> • Participar na atividade proposta; • Desenhar enquanto suspenso no ar; | <ul style="list-style-type: none"> • Quando a criança já está habituada ao movimento, colocar uma folha de papel de cenário no chão; Fornecer à criança um ou vários lápis de cera; A criança deve colocar a ponta do lápis sobre o papel e sem nunca levantar, deixar desenhar a trajetória do movimento descrita pela cama de rede. • A criança também pode ir dando impulso com a mão livre; • Toda a atividade será acompanhada de música suave e sem letra; • Cada criança terá o seu tempo de exploração e de pintura; Poderão existir algumas crianças que se mostrem receosas e que não queiram participar, não se deve insistir, deixar que sejam elas a pedir para fazer; | <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; • Educadora; • Auxiliar; • Crianças; • Cama de rede; • Corda; • Mosquetão; • Computador com colunas; • Músicas (<i>Vivaldi – Quatro Estações</i>); • Folha de papel de cenário grande; • Lápis de cera de várias cores; | <ul style="list-style-type: none"> • 30'/45'; • Terraço; • Em pequenos grupos (5/6 crianças); | Ver grelha de registo da avaliação. |

Tabela 61

Grelha de Registo de Avaliação da Atividade: Desenhar Voando (29 de maio)

| Objetivos Específicos | Participar na atividade proposta; | | Desenhar enquanto suspenso no ar; | |
|------------------------------|-----------------------------------|---------|---|---------|
| Indicadores | Participa na atividade | | Desenha enquanto suspenso e respeitando a trajetória do movimento | |
| Nome | FAZ | NÃO FAZ | FAZ | NÃO FAZ |
| Af | X | | X | |
| Al | X | | X | |
| B | | X | | X |
| Co | | X | | X |
| D | X | | X | |
| E | X | | X | |
| F | X | | X | |
| G | X | | X | |
| I | X | | X | |
| L | X | | X | |
| MC | X | | X | |
| Mi | NO | NO | NO | NO |
| Mo | X | | X | |
| Mr | X | | X | |
| Mt | | X | | X |
| S | NO | NO | NO | NO |

Nota. NA – Não aplicável; NO – Não observável; R – Recusa; NV – Não verbaliza;

2.3. Identificação da problemática

Durante a PPS em contexto de creche, escolhi relativamente ao tema do meu relatório final, trabalhar o papel do homem na educação de infância. No final da PPS em JI, pretendo manter o tema estudando de um modo algo aprofundado a construção de uma identidade profissional no masculino.

Este tema surge pelo simples facto de me encontrar dentro do género masculino e a frequentar a formação inicial de uma profissão/categoria profissional tradicionalmente feminina.

Como já referi no meu portefólio de creche, não conheci na minha experiência de PPS e/ou na minha vida pessoal nenhum educador de infância, o que por si só me faz ponderar: Há assim tão pouco educadores homens nesta profissão?

Esta questão faz-me ponderar quais as razões para esta falta de profissionais masculinos nesta área da educação. Ao entrar numa escola do 1º, 2º ou 3º CEB, é já habitual encontrarmos um docente do género masculino. Esta probabilidade aumenta quanto mais alto o nível de ensino. Mas, já na educação de infância esta probabilidade é muito baixa.

Esta ausência de profissionais masculinos deve-se segundo Teresa Sarmento (2004) à:

Ligação dos conceitos de maternidade e de educação de infância, sustentada numa concepção tradicional de que a educação das crianças é para ser feita em contextos domésticos, por mulheres, dificulta a aceitação de que homens possam optar pelo exercício da profissão de educadores de infância. (p.99)

Outros autores colocam ainda outras explicações. Segundo Cortez (2008):

Os aspectos ligados a questões de pedofilia têm sido um dos maiores argumentos contra o emprego de educadores de infância . . . Esta temática tem proporcionado alguma discriminação nos locais de trabalho e restrições aos profissionais, que manifestam vontade de trabalhar com crianças pequenas, provocando constrangimentos no pegar ao colo, no

mudar fraldas, nas contenções de ternura e carinho, entre outros. (Vogt, 2002). No entender de Johnston et. al. (1999) este problema possui um carácter mediático, provocando uma nuvem sombria naqueles que escolheram esta ocupação, para além de estarem sob a mira de constantes “flashes” de atenção, embora a questão seja complexa e profunda. (Jensen,1996) Na mesma linha de pensamento, Cortez (2005) argumenta: “*Se agora se fala mais de pedofilia, antes referia-se a homossexualidade*” (p.5)

Estas duas explicações têm dificultado a construção de uma identidade profissional dos educadores de infância no masculino. A noção do *cuidar* como sendo uma atividade ligada ao género feminino, tem levado a que muitos profissionais prefiram trabalhar com crianças em idade pré-escolar, em detrimento das idades de creche, que são relegadas para o género feminino. King (2000) citado por Cortez (2008) fala mesmo na noção de “men without hands” (p.5) que em português seria “homem sem mãos”. Esta noção refere-se à ideia de toque entre o educador homem e a criança pequena, associada, infelizmente, muitas vezes à pedofilia e homossexualidade.

Tradicionalmente são atribuídos, pelo tecido social envolvente, papéis profissionais distintos aos indivíduos, baseados em questões de género, assim ao homem cabem ocupações a nível instrumental e à mulher a nível expressivo. A sociedade atribui ao homem, normalmente, funções caracterizadas pela sua independência, autonomia, dominância e instrumentalidade. Assim a inclusão do homem na profissão de educador/a, levanta um conflito com as noções tradicionais da de educador e do cuidar, caracterizadas pela afetividade, que está por sua vez associada a imagens de feminilidade e maternidade (Cortez, 2008).

Ainda em relação a esta atribuição, muitos educadores de infância referem que ao “estar com crianças pequenas em creches e/ou infantários, . . . desenvolvem a capacidade de introspecção interior, o auto-conceito e, acima de tudo, ampliam o seu lado emocional de pessoa humana” (Cortez, 2008, p. 6).

Com a compilação deste trabalho a que me proponho, pretendo *desocultar* alguns dos preconceitos existentes em relação à introdução do homem na educação de infância e ao seu papel tradicional, quer em contextos de creche quer em contextos de JI. Pretendo ainda facilitar a construção de uma identidade profissional no

masculino, nomeadamente a minha, afirmando que a escolha dos profissionais de infância deverá recair sobre as suas competências e perfil psicológico e não sobre as questões de género.

Principalmente, com a elaboração de um trabalho neste âmbito e com estas características pretendo lutar contra ideias erradas, obsoletas e preconceituosas que existem na sociedade, como por exemplo: «men who want to work with children must be “unnatural”» (Cortez, 2008, p. 6).

3. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação na educação de infância distancia-se da avaliação noutros níveis educativos, na medida em que se baseia ou deve-se basear em:

observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui, como pensa e aprende com o objetivo de obter uma imagem rica e compreensiva do que a criança sabe e é capaz de fazer, assim como dos seus interesses (Parente, 2012, p. 305)

Como os registos que se apresentam de seguida pretende-se observar, registar e documentar as aprendizagens das crianças e as suas opiniões, mas também as aprendizagens do estagiário em relação à PPS desenvolvida.

3.1. Avaliação pessoal semanal e diária

De seguida são apresentadas todas as reflexões diárias e semanais, construídas ao longo da PPS, que refletem o dia-a-dia do grupo focando alguns dos aspetos que considere mais pertinentes da ação educativa. Nas reflexões semanais será mobilizada fundamentação teórica pertinente, focando um dos temas abordados durante a respetiva semana.

As reflexões serão apresentadas por ordem cronológica e por semana, sendo que primeiro surgem as diárias e posteriormente a semanal correspondente.

Por vezes, irão faltar algumas reflexões que não puderam ser elaboradas devido a condicionantes de tempo. No final da PPS, para mim, já não fazia sentido realizar essas reflexões, dado que as situações já tinham passado e terminado.

Semana de 2 a 6 de março

Reflexão Diária 2 de Março de 2015

Hoje após os bons dias, como é habitual, seguiu-se a leitura de uma história. A escolhida para o dia de hoje foi “O pê de pai” de Isabel Martins e Bernardo Carvalho. A

história surge no âmbito da preparação e antecipação para o festejo do dia do pai a 19 de março. O que quero salientar desta atividade, não é a leitura da história em si, mas o facto de estarmos a trabalhar o tema da família, especificamente dos pais, cuja presença deveria ser um direito de todas as crianças, e que no caso de algumas deste grupo, não os podem ter/têm presente. Este livro associa atividades/funções, normalmente, realizadas entre as crianças e os seus pais, fazendo-as recordar os seus momentos mais divertidos ou da proteção/suporte que os pais nos dão. É importante para a maioria, senão para todas as crianças deste grupo, solidificar/estruturar a relação com a sua família, já que na maior parte dos casos as crianças vêm de famílias destruturadas. É um dos temas a que me proponho trabalhar com o grupo durante a minha prática.

Na sequência do tema do dia do pai, a educadora mostrou algumas fotografias das crianças com os pais. Todas as crianças reconheceram os seus pais, exceto o Mr. Quando a educadora o questionou sobre quem era o senhor que aparecia na fotografia, o Mr hesitou e disse: “não sei” (sic). Notou-se algum desconforto na postura do Mr encolheu-se, ficou calado, e a olhar para a fotografia. Depois de alguma insistência, respondeu que era o tio, mas depois de a educadora lhe ter dito que era o pai, ele assentiu. Notou-se alguma resistência do Mr em responder à questão. O Mr vem de uma família com problemas legais, sendo que o pai dele está institucionalizado numa instituição de correção há cerca de ano e meio, sendo que segundo a equipa da sala, ele vê o pai cerca de 1/2 vezes por ano. Causou-me algum desconforto, ver na expressão desta criança o seu desconforto e a sua insegurança relativamente aquela figura paternal. Ter pai e presente, é como já disse e acredito plenamente, um direito fundamental de todas as crianças.

Outro dos pontos, fulcrais que tenho necessidade de refletir no dia de hoje é as condições de higiene que algumas das crianças apresentam. Nota-se em alguns casos um descuido muito grande com a higiene das roupas e das próprias crianças, sendo que algumas delas, por vezes exalam um cheiro menos higiénico. Nota-se que algumas famílias passam por dificuldades socioeconómicas graves, transparecendo essas especificidades para a vida quotidiana das crianças, seja na sua alimentação, higiene e/ou educação.

No final da semana anterior e no início desta, notou-se bastante que a falta de algumas crianças específicas altera de forma significativa o funcionamento do grupo. A ausência da L é sentida, no sentido em que o grupo se encontra mais calmo e há

menos perturbações. A L é uma criança insegura, com uma família destruturada, com muita dificuldade em aceitar a autoridade e as regras de socialização entre os elementos do grupo, quer adultos quer crianças. Fiquei de alguma forma impressionado com a forma com que a L reage quando a agarramos ou quando sabe que está a fazer algo de errado e nos tentamos aproximar dela para lhe explicar a situação. Quando a agarramos, e aconteceu-me mais que uma vez, a L grita “Mãe, para! Para!” (sic), tentando-se libertar, se a deixamos foge e vai brincar ou fazer outra coisa, disfarçando e olhando-nos pelo canto do olho. Foi uma situação que discuti com a educadora, tentando perceber o porquê daquela situação. Chegou-se portanto à conclusão que deveria existir em casa alguma tipo de castigo físico em determinadas situações. Questionei-me se a melhor forma de lidarmos com ela seria agarrando-a. Tentei não o fazer, mas em determinadas situações vi-me obrigado a fazê-lo pois se assim não fosse não conseguiria falar com ela explicando-lhe que eu não era a mãe e que só queria falar com ela e que não lhe iria bater. A L é uma criança que consegue ser afetuosa em determinadas situações, desembaraçada e autónoma, mas necessita de muita atenção. Apresenta também muita dificuldade em manter a concentração e cumprir as orientações do adulto. Em alguns dias tem-se apresentado mais excitada e com maior dificuldade ainda em manter a concentração, noutros está mais calma. A equipa pedagógica já tentou que a família, especificamente a mãe levasse a L ao psicólogo, no entanto a mãe recusa-se. Houve tentativa de aproximação por parte da psicóloga da instituição, no entanto e tem-se verificado que a L não vem à escola no dia em que a psicóloga está na instituição (1 vez por semana).

O fator família é nesta instituição um fator determinante da prestação e desenvolvimento destas crianças, e portanto um ponto que deve ser trabalhado constantemente.

Por último, gostaria de salientar a importância para um educador de ter uma auxiliar colaborativa e participativa, e que acompanhe o desenvolvimento do grupo, bem como das atividades planeadas e desenvolvidas pela educadora. Neste grupo, notei muita coesão entre a equipa de sala. A auxiliar já acompanha o grupo, desde a sala do 1 ano, enquanto a educadora só entrou este ano, no entanto existe uma amizade, uma colaboração constante e praticamente equitativa e um bem-estar, que transparece da sua relação e que se nota no desenrolar dos dias/atividade. Para mim, e já tendo observado algumas relações entre auxiliar e educador(a), é extremamente importante para os dois profissionais e principalmente para as crianças, que apenas

beneficiam com isso, que se deem bem e estabeleçam uma relação de trabalho coesa, com confiança e amizade, para que assim seja possível desenvolver um trabalho harmonioso, de qualidade e principalmente com vista ao bom desenvolvimento das crianças.

Reflexão diária de 3 de março de 2015

Desde o início do ano que a educadora definiu com o grupo que o ponto de partida para os seus trabalhos/projetos com as crianças seriam as histórias. É por isto que praticamente todos os dias existe a leitura de uma história, que dará início aos trabalhos do dia. Hoje a história foi escolhida por uma criança, tendo esta escolhido “A Toupeira que queria saber quem lhe tinha feito aquilo na cabeça” de Werner Holzwarth, Wolf Erlbruch. Esta história deu origem a uma atividade com massa de farinha, em que as crianças tinham que moldar e fazer a representação do “cocó” de cada um dos animais da história.

Para mim foi fantástico ver uma educadora a trabalhar este tema. As crianças quer na leitura da história, quer na realização da atividade demonstraram um nível de bem-estar elevado, rindo, sorrindo e brincando com as situações apresentadas. Era já minha experiência que as crianças gostam muito desta história, maioritariamente, parece-me a mim, dado o assunto a que se refere. Foi para mim a primeira vez que vi trabalhar esta história, e que me parece ser uma, que não é particularmente agradável a muitas pessoas, pelo estigma social associado ao tema. Posso dizer que gostei bastante deste dia e da atividade realizada, pois sentiu-se um bem-estar e um envolvimento de todas as crianças, como nem sempre é visível.

Outra situação a que me quero reportar, é às reações do AI. O AI é uma criança vinda de uma família, destruturada, de uma casa com poucas condições para instalar o número de pessoas que lá vive e com poucas regras sociais. O AI é uma criança que necessita de um adulto quase permanente com ele. Quando a atenção é partilhada ou quando não quer fazer algo, fecha-se nele próprio e/ou foge para um canto, normalmente no corredor. Nem sempre a equipa de sala consegue que ele realize as atividades, porque ele recusa terminantemente, isolando-se do grupo. Só com alguma persistência e com algum poder de negociação é que se consegue chegar até ele. Segundo a equipa de sala, o AI tem uma relação difícil com a educadora, querendo uma relação com ela mas ao mesmo tempo repelindo-a. É uma relação ainda em construção e que tem que ser trabalhada todos os dias. Comigo, o AI

tem-se mostrado recetivo, mas no entanto tem apresentado algumas reações das descritas acima. Tento sempre que possível, primeiro deixá-lo no seu canto, e depois ir aproximando-me aos poucos, e conversando com ele sobre outras coisas, orientando o discurso para o objetivo final ou negociando algum tipo de acordo. Tenho conseguido chegar até ele, mas necessito ainda de compreender melhor quais os pontos que nele precisam de ser trabalhados.

Reflexão diária de 4 de março de 2015

Nest

e dia, deu-se lugar à visualização do filme “Frozen” da WaltDisney, transformando a sala de atividades numa sala de cinema e juntando as duas salas de jardim-de-infância (JI). É importante que haja contacto entre as duas salas de JI, para partilha de experiências e aprendizagens, principalmente porque os da sala JI I são mais velhos, podendo assim exercer alguma influência nas aprendizagens dos mais novos, incentivando-os a novas experiências. Por esta razão, eu e a minha colega Rita estamos a ponderar iniciar um projeto comum às duas salas, que envolva um tema comum e interessante aos dois grupos, talvez sobre Joaninhas, já que existem muitas no terraço da instituição e todas as crianças sentem, já tendo algumas expressado a sua curiosidade por estes animais.

Nesta atividade nem todas as crianças conseguiram ficar concentradas o tempo todo, principalmente os do meu grupo, já que são mais novos, o seu poder de concentração é ainda baixo.

A L apresenta comportamentos desafiantes para com os adultos, fazendo “birras”, chorando e gritando quando é confrontada. A L não se queria sentar e fugia de mim, nesta situação tive mesmo que a agarrar e sentar na mesa, claro que isto deu origem a uma reação de choro e gritos. Tive que a deixar acalmar por ela própria e só depois conseguir falar com ela. Só quando já ninguém lhe prestava atenção é que cessou e almoçou. A L tem ainda muitos comportamentos de chamada de atenção, sendo necessário deixar que ela cesse os comportamentos por ela própria.

Reflexão diária de 5 de março de 2015

O dia de hoje foi dedicado à continuação dos trabalhos do dia do pai. Hoje, foi também dia de visitarmos a biblioteca da escola, assim um grupo de 3 crianças de

cada sala de JI, foi à biblioteca descobrir mais sobre “se os pássaros têm frio” esta questão foi colocada por uma das crianças do grupo de 4 anos.

Um dos pontos que pretendo trabalhar, prende-se com a presença/existência de uma biblioteca de sala. No início da prática profissional, a educadora explicou-me que os projetos eram originados nas histórias e que queria dar uma importância acentuada a essa área. No entanto, as crianças (na sala) apenas têm disponível uma pequena caixa de madeira com livros onde podem mexer e ver. Pelo que um dos meus principais projetos durante este estágio irá ser criar uma biblioteca de sala e um espaço onde as crianças possam interagir com os livros e criar uma relação com eles.

Outra situação com que me deparei hoje foi ao chegar da biblioteca, dei com o Al encostado a um canto, sendo que a educadora e a auxiliar já tinham tentado que ele viesse realizar a atividade do dia do pai mas sem sucesso. Ao chegar sentei-me diretamente na linha de visão dele, ajudando outras crianças a realizar a atividade. E aos poucos fui-me relacionando com ele, fazendo expressões faciais e fazendo conversa sobre outros assuntos. Ao fim de algum tempo, levantei-me e fui ter com ele e sentei-me. Ele fugiu para onde eu estava anteriormente, mas a rir-se em jeito de desafio. Quando cheguei novamente ao pé dele, consegui-lhe pegar ao colo e convencê-lo a fazer a pintura. Enquanto ele estava a pintar, fui-o questionando sobre as características do pai ao que ele acedeu, respondendo. A educadora fez o registo escrito. Foi uma sensação agradável sentir que consegui dar a volta à situação, levando-o a concretizar a atividade. No entanto, é difícil dar este tipo de atenção se estivermos sozinhos com o grupo ou com uma atividade para orientar. Foi possível ser desta forma, dado que estávamos três adultos na sala.

Outras das crianças que necessita de alguma atenção mais permanente, é o Mi. É uma criança envergonhada e necessita de conforto e segurança por parte dos adultos. Tenho conseguido interagir com ele, no entanto em algumas situações ele tem-me afastado, levando algum tempo até que ganhe confiança outra vez. O Mi foi uma das crianças que foi à biblioteca, e como o único adulto que lá foi, ele ficou agarrado a mim, não saindo do meu colo durante as atividades propostas pela educadora da biblioteca. Tentei que ele saísse do meu colo e fiz as propostas, levando-o comigo.

Reflexão diária de 6 de março de 2015

Durante o dia de hoje, fomos a um jardim público para que as crianças brincassem livremente num espaço exterior, aproveitando assim a melhoria das condições atmosféricas. Foi bom ver aquele grupo em brincadeira, explorando os recantos e desafiando os adultos para jogos de apanhada, correndo e saltando.

Ainda na sala de atividades, quando a educadora sugeriu que se lesse a história “Vamos à caça do urso” de Michael Rosen e Helen Oxenbury, na sequência de um pedido de uma criança, o Al e o Mi estavam renitentes à sua realização. O Al encostado a um canto e o Mi isolado no meu colo. Foi preciso levá-los pela mão para que fizessem a dramatização da história com as outras crianças, mesmo assim ainda estavam renitentes, pelo que a certa altura tinha os dois ao meu colo, só após algum tempo consegui pô-los no chão e que fizessem a dramatização da história juntamente com o resto do grupo. O Mi esteve ainda assim muito choroso. Nota-se mais uma vez a necessidade de atenção e a insegurança demonstrada por algumas crianças do grupo.

Semana de 9 a 13 de março

Reflexão Diária 9 de Março de 2015

Hoje quero-me debruçar sobre a importância da imaginação no desenvolvimento das crianças. Após lermos a história “Não é uma caixa” de Antoinette Portis foi pedido a cada criança que imaginasse no que queria que a sua caixa se transformasse. As respostas foram variadas, e.g. carro, leão, avião, lobo mau. É importante, sempre, estimular a imaginação das crianças, promovendo assim o seu desenvolvimento cognitivo e criativo. É importante que as crianças sejam estimuladas a criar coisas novas, isso ir-lhe-á dar uma base para o futuro, quando a sua mente deixar de ser tão criativa.

A história contada no dia de hoje, é uma base de estímulo para a imaginação das crianças. Com uma pequena caixa de cartão, consegue-se fazer todas as coisas que se possam imaginar.

A reflexão de hoje permitiu-me pensar sobre a necessidade de dar espaço às crianças para que em qualquer atividade elas possam imaginar e dar asas à sua criatividade, estimulando assim o seu desenvolvimento cognitivo e a sua formação pessoal. Irei tentar que em todas as atividades que planeio agora e no futuro, e

sempre que isso seja possível, haja espaço para o que as crianças possam criar autonomamente.

Reflexão Diária 10 de Março de 2015

Hoje pretendo abordar o tema do toque. Este tópico é que por vezes é mal interpretado e que pode, mediante leituras erradas dar aso a preconceitos e a estereótipos graves.

O toque é uma fase extremamente importante na relação e no desenvolvimento da criança. Permite-lhe a aproximação ao outro, permite-lhe sentir e experimentar fora do seu corpo. Falando especificamente em toque corporal entre dois indivíduos, sejam eles crianças ou entre a criança e o adulto, é muito importante, mas deve ser também respeitado os limites e o tempo de adaptação da criança. Quando se dá contacto físico entre duas crianças, este permite-lhes interagir mais proximamente e em muitos casos compreender que as suas ações têm um impacto físico no outro (e.g. quando batem, quando apertam alguma parte do corpo do outro).

Quando o toque/contacto físico se dá entre uma criança e um adulto, também cria uma relação positiva ou negativa entre os dois. Como indivíduo do sexo masculino, já senti durante a minha vida, a desconfiança e a dúvida de outros adultos em relação ao teor da minha relação com as crianças, a questão “Porque é que vens para Educação de Infância?” é recorrente. Esta questão não me provoca transtorno, mas por vezes o olhar das pessoas quando o dizem ou quando vêem um homem a lidar tão proximamente com crianças transmite alguma dúvida/insegurança. Da minha visão, no caso das mulheres não se sucede da mesma forma.

Antes de continuar, quero deixar claro, que nunca fui mal tratado, nem confrontado com nenhuma situação, que me incluísse, ou que tenha sido objeto de algum preconceito. Mas durante as minhas práticas fui sentindo e observando algumas situações. Dado isto, cabe-me explicar o porquê de ter abordado este tema. Hoje, na hora do repouso, estava sentado ao pé de três crianças, e em todas elas tive necessidade de lhes tocar, fazer festinhas no corpo e/ou cabeça para que adormecessem e dei por mim a pensar, se isto fosse um adulto, ter-me-ia dado a mesma confiança? Qualquer uma delas adormeceu tão serenamente, tão pacificamente que até a mim me deu conforto. Acho que para quem tem gosto em exercer esta profissão, é um dos melhores momentos e que provam que este tipo de contacto, e na hora em que foi, é de uma intimidade extrema. Quando ganhamos a

confiança das crianças, elas permitem-nos aproximar delas, permitem que lhes toquemos, que as confortemos. Outra situação que evidencia isto mesmo foi quando estávamos sentados à mesa, a comer o reforço da manhã, a Mo começou a chorar sem razão aparente (este comportamento é recorrente, segundo a equipa da sala), e permitiu que fosse eu a pegar-lhe ao colo e a confortá-la, aninhando-se ao meu colo. Pelo contexto, e por informação dada pela educadora, percebi que seria algo que a transtornava e que não teria relacionado com o que se passava na sala, pelo que não tentei perceber o que se passava, insistindo para que ela me contasse, limitando-me a confortá-la. Uma criança que não tem confiança connosco não nos permite este tipo de aproximação, o nosso colo não é confortável, seguro. Nesta prática, tenho sentido que este grupo necessita muito de afeto e que a nossa presença, o nosso colo e a nossa companhia basta para que elas nos deixem entrar no seu mundo.

Na minha relação com as crianças, tenho tentado sempre condicionar os contactos físicos com elas, para que não haja mal entendidos para quem vê, no entanto tenho-me apercebido que, pelo menos nesta faixa etária (0-3 anos) as crianças necessitam muito de contacto físico, conforto e colo.

Quando o educador é homem, por vezes pode existir algum preconceito, algum estereótipo com conotação negativa. No entanto, o homem é tão íntegro, competente e/ou capaz como uma mulher. A relação que se constrói pode não ser igual nem da mesma forma, mas pretendo comprovar e desmistificar este preconceito, quer com a minha prática, quer com a minha pesquisa.

Reflexão Diária 11 de Março de 2015

No dia de hoje, há um episódio que me causou algum impacto e até algum desconforto. A MC apresenta atitudes de desafio para com os adultos. Ao ser chamada à atenção por mim, sorri com uma expressão desafiante, obedecendo brevemente, mas desafiando novamente passados alguns minutos. Este desafio não tem sido apresentado só para comigo mas também para a restante equipa da sala. Não tem sido fácil lidar com esta atitude desafiante de uma criança de 3 anos. Isto faz-nos pensar o porquê desta atitude. Não tenho uma resposta que justifique este comportamento, mas denota-se um constante desafio aos limites impostos e à autoridade dos adultos, quer por parte da MC quer por parte de outras crianças. Assim sendo, e na minha opinião, é necessário e imperativo que as crianças cresçam com limites. Faz parte da sua natureza testá-los nomeadamente com pessoas novas. Senti

isto desde o primeiro dia, em qualquer uma das práticas, no entanto, nenhuma criança me testou tanto como esta.

Uma criança que cresça sem limites irá com alguma certeza transformar-se num “pequeno ditador”, pensando que o mundo gira à volta dela. A noção de limites deve existir em casa e na escola. Segundo Eduardo Sá (2012), caso a família (pais) não imponha os limites e assuma a sua autoridade na educação da criança corre o risco de se tornar uma “democracia do proletariado” (p.121), na qual os filhos “mandam” e controlam o destino da família. Esta falta de limites em casa transpõem-se muitas vezes para o contexto escolar, tornando difícil que a criança compreenda que nem tudo gira à sua volta e que agora pertence a um grupo, na qual tem que respeitar a liberdade e o espaço do outro.

Tento sempre na minha prática manter e impor limites às crianças, garantindo sempre a sua autonomia e uma relação afetiva próxima. É importante para mim manter a consistência nas imposições colocadas às crianças, quer por mim quer pela equipa de sala. É bom verificar que existe consistência entre os elementos da equipa de sala, nos limites impostos às crianças quer seja por mim, ou pela educadora ou pela assistente operacional. Na minha opinião, acho que consegui integrar-me na forma de atuação da equipa, existindo consistência e coerência entre a forma de atuação de todos os elementos.

REFERÊNCIAS

Sá, E. (2012). Más Maneiras de sermos bons pais. Alfragide: Leya, S.A.

Reflexão Diária 12 de Março de 2015

Um dos projetos que pretendo desenvolver com este grupo de crianças é a construção de uma biblioteca de sala. A importância deste projeto surge porque a educadora está, desde o início do ano, a desenvolver toda a sua atuação com base em histórias. No entanto, o número de livros a que as crianças têm acesso em sala é reduzido. Dai que tenha surgido a necessidade aumentar o número de livros disponíveis em sala. Para isso, deu-se início ao projeto visitando a biblioteca da escola. Dirigi-me à biblioteca com as crianças divididas em dois grupos. Foi dada a oportunidade a cada criança de explorar livros à sua escolha, sendo que depois pedi a cada criança que contasse uma história a partir do livro que tinha na mão. A intenção desta visita foi estimular a consciência leitora em cada criança. Que aprendam a

relacionar-se com os livros e com as histórias. Pretendo com este projeto reforçar a importância das histórias e da leitura no desenvolvimento das crianças, quer junto das crianças quer junto das famílias. Segundo Santos (2014):

Através das histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar seu vocabulário, permitir a sua auto-identificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquirir valores para a sua vida (Santos, 2014, p.25)

Todo este desenvolvimento é permitido através das histórias, daí que me identifique com o projeto de grupo, já que habitualmente desenvolvo atividades neste âmbito e dou bastante importância ao tema das histórias e à forma de contar.

Referências

Santos, S. (2014). «*Era uma vez...*» *O Contributo das Histórias para a Educação Pré-Escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

Reflexão Diária 13 de Março de 2015

No dia de hoje dedicámo-nos à culinária, cozinhando bolachas que depois foram vendidas com o objetivo de angariar dinheiro para as atividades do grupo. É importante, especialmente em casos em que os recursos financeiros não abundam, desenvolver atividades para angariação de fundos para poder assim proporcionar certas experiências às crianças, que de outra forma não seriam possíveis (e.g. passeios, comer gelados, novos materiais). É importante envolver as crianças neste processo de ganhar dinheiro, explicando como se processa e como geri-lo. Esta é uma forma de transmitir e inculcar nas crianças a noção de gestão (neste caso de dinheiro). Estas atividades podem ajudar as crianças a perceberem que quando querem comprar algo necessitam de ter dinheiro para o fazer. No entanto penso que não é necessário cair no exagero. Por vezes colocam-se as crianças a desenvolver certas atividades e a construir algo com a intenção única de vender. Penso que é necessário dar às crianças uma amostra do seu trabalho, no caso específico da culinária, é possível cozinhar uma parte para vender e outra para as crianças provarem. Penso que não seja muito justo colocar as crianças a desenvolver a actividade e depois proibi-las de tirar proveito disso, só porque os pais não têm dinheiro ou não querem comprar.

Reflexão Semanal de 9 a 13 de março

Esta semana pretendo debruçar a minha atenção sobre um dos temas que surgiu ao longo das reflexões diárias, o da importância de uma relação próxima (que deve incluir contacto físico/toque) com as crianças.

Foram várias as situações ao longo da minha prática pessoal e académica que me têm vindo a chamar à atenção para a importância do contacto físico com as crianças, nomeadamente crianças entre os 0 e os 6 anos. Nota-se que quanto mais novas são, mais necessidade de contacto físico demonstram. No entanto, existem situações, mesmo em crianças de idades mais avançadas, cuja parte afetiva é negligenciada no seio familiar, que demonstram uma grande necessidade de contacto físico e de atenção por parte dos adultos que a rodeiam. Um abraço, um carício, um beijinho no momento certo, podem fazer toda a diferença na construção da relação entre o adulto e a criança. O afastamento físico pode ser bom em alguns momentos, mas quando é constante pode minar a possibilidade de socialização e de um crescimento harmonioso e feliz da criança. Segundo Winnicott (1987), citado por Post e Hohmann (2011):

A sorte da maior parte das crianças é terem sido bem abraçadas muitas vezes. Com base nisso ganham confiança num mundo amigável, mas, ainda mais importante, por terem sido abraçadas com amor são capazes de progredir rapidamente no seu crescimento emocional. Os bebés não se recordam de terem sido bem abraçados – do que se lembram é da experiência traumática de não terem sido bem abraçados.” (Post & Hohmann, 2011, p. 37)

A

construção pessoal da criança vai-se desenvolvendo em contacto com os outros, sejam eles os pares, a família e/ou o educador. É por isso fundamental a criação de uma relação de confiança, proximidade e de segurança entre o adulto e a criança dentro da sala de atividades, já que são muitas as horas que ambos passam juntos diariamente. Dai que seja muito importante a relação afetiva que o educador/a estabelece com as crianças, fornecendo-lhe assim as bases para a socialização da criança (Sousa, 2013).

O/a

educador/a é uma peça fundamental para as crianças que frequentam as instituições de creche e/ou jardim-de-infância, já que passam muitas horas juntos e por fim acabam por ser, mesmo não querendo e não pretendendo ser, um pouco os substitutos da família durante aquele período de tempo diário.

REFERÊNCIAS

- Hohmann, M. & Post, J. (2011). *Educação de bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, S. (2013). A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar. (Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto). Consultada em: https://www.edu.azores.gov.pt/projectos/divulgacoes/Documents/Trabalhos%20investiga%C3%A7%C3%A3o/Afetividade%20do%20educador_S%C3%B3nia%20Sousa.pdf

Semana de 16 a 20 de março

Reflexão Diária 16 de Março de 2015

O ponto sobre o qual pretendo refletir de seguida, foi observado nesta instituição, mas também em todas as outras por onde passei ao longo do curso, embora possa parecer uma crítica ao presente estabelecimento, não o é. É sim uma reflexão minha sobre as práticas no geral e nomeadamente a minha.

Vários autores referem ser uma boa prática respeitar o ritmo individual de cada criança, mas será que isso acontece no nosso dia-a-dia? As crianças chegam, vão brincar, até ai tudo bem porque todas gostam de brincar e cada uma escolhe o que quer fazer. Depois vamos comer o reforço da manhã, como quem quer, mas todos têm que estar sentados, concordo mas é respeitar o ritmo de cada um? Depois vamos para o tapete, desenvolvemos atividades que em princípio todos cumprem, depois vamos almoçar e todos têm que comer (pelo menos uma pequena parte, para garantir o aporte nutricional), continuo a concordar, mas será respeitar o ritmo de cada um? Depois do almoço, vão todos dormir. Percebe-se que as crianças desta idade ainda precisam de algum descanso durante o dia para reporem as energias. Mas será eu

todas precisam. Mas serão estas rotinas respeitadoras do ritmo individual de cada criança? Concorde e entendo a necessidade de existirem rotinas, mas terão quer tão estanques? Terão que ser tão respeitadas? No caso específico do grupo onde me incluo presentemente, é bom verificar que a rotina não respeitada a cem por cento. É alterada com alguma facilidade e flexibilidade, é bom porque assim há exceções à regra. Não temos que fazer todos o mesmo, ao mesmo tempo.

Esta é uma questão sobre a qual terei que me debruçar ao longo da minha prática, e não só enquanto estudante, mas posteriormente enquanto profissional e que terei que investigar qual a melhor forma de atuar.

Reflexão Diária 17 de Março de 2015

Hoje
houve dois momentos que me marcaram mais significativamente e aos quais dedico esta reflexão.

O
primeiro foi ao observar algumas crianças a brincar na área da casa e vê-las e ouvi-las comportarem-se como se em casa estivessem e se de adultos se tratasse. Expressões como “Come a sopa”; “vou fazer sopa”; “Tapa-te para ficares quentinho” ou situações como: estarem sentados à mesa a comerem de faca e garfo; ou uma criança deitada na cama e outra a aconchegá-la. Denota-se nas crianças a necessidade de fazer de conta que são adultos e de imitar os adultos que os rodeiam. Aqui se percebe a representação que as crianças possuem daquilo que os rodeia. Imitando e repetindo o que vêem em casa, na escola e na rua as crianças, adquirem e constroem a sua noção do real. A área do faz de conta é extremamente importante e deve fazer obrigatoriamente dos espaços presentes em cada sala. É muito importante estar atento à forma como as crianças brincam e interagem com os outros imitando ou representando uma determinada situação da sua realidade. Pode ser também um bom indicador ou chamada de atenção para algo que não está bem na vida da criança. É importante, não só observar mas por vezes também participar na brincadeira do faz de conta das crianças, de modo a captar sinais de alerta e vivências das crianças, mas também pode ser um momento propício para novas aprendizagens relativamente a situações do quotidiano.

Outro
dos momentos a que me quero referir hoje foi um momento que tive de “ocupar” o

grupo, fazendo a transição do momento de brincadeira livre para o almoço. Sentados no tapete para ouvir uma história. Devo dizer que para mim foi um desafio. Este grupo, não facilmente controlável e testam todos os limites muitas vezes até à exaustão. O estar sentados, o manter a concentração, o estar atento ao que está a fazer, são ainda competências em aquisição e que necessitam de muito trabalho ao longo do ano. Tentarei na minha prática, trabalhar esses conceitos e essas competências, seja sujeitando-os a mais momentos de concentração e de silêncio, tendo sendo presente que se trata de crianças de 3 anos, cuja capacidade de concentração é por si só já diminuta.

Hoje

ainda, relembro a situação da MC referida na reflexão de dia 11 de março, que mantém comportamentos desafiantes para comigo. Tenho muita dificuldade em que ela me veja como figura de autoridade não acatando, e sorrindo desafiadoramente quando a interpele por algum motivo. Esta postura não tem sido só para comigo, no entanto é comigo que se mostra mais desafiadora. Hoje abordei a educadora, no sentido de perceber o que fazer, pois torna-se muitas vezes desesperante o comportamento desta criança. O caminho apontado é de ignorar por vezes certos comportamentos, não os tornando relevantes e noutras conseguir negociar ou recorrendo a reforços negativos (no sentido de diminuir comportamentos pela retirada de algo que a criança gosta). Sinto que ainda tenho muito para crescer na resolução destas situações, pois são muitas vezes exasperantes. No entanto, é complicado por vezes manter uma cara séria e ter uma expressão de que denote desagrado, quando a MC sorri da forma que o faz. Ela sorri de uma forma tão carinhosa e tão desconcertante para nós, que são precisas todas as forças para não ceder à “chantagem emocional” e deixá-los perceber que conseguem levar a sua avante e que existem limites a serem cumpridos.

Reflexão Diária 18 de Março de 2015

Hoje

a reflexão deriva de uma sessão de expressão corporal live ao som das canções de um filme animado contemporâneo. As crianças “vibram” com a canção, dançam, saltam, expressam-se ao som da música. Estamos aqui a dar aso à expressão livre da criança e respeitando os gostos musicais delas (pelo menos da maioria). Houve no entanto uma criança que se destacou. O Mt expressa-se com muita sensibilidade,

vigor e expressividade. Este foi um comportamento já habitual e observado várias vezes pela equipa de sala. No entanto, os pais da criança, já sugeriram que ele tinha que ir para o futebol. O Mt interage, em contexto de brincadeira, muito mais com as raparigas do que com os rapazes. Não só com o Mt se verifica, esta tendência para masculinizar as crianças. Há pais, nomeadamente de outro grupo que, segundo a equipa da instituição, induzem os rapazes que brincar na área da casa é para meninas e que portanto, ele, o filho, não pode ir para lá brincar.

No meu grupo denota-se já alguma diferenciação nas brincadeiras de rapazes e raparigas, a presença feminina é mais notada na área da casinha e a masculina na área da garagem. Ainda não é uma diferenciação estanque, mas nota-se uma separação acentuada. Noutras áreas a separação por género não é tão acentuada. Alguns dos rapazes, demonstram uma preferência já acentuada na escolha das amigadas (por outros rapazes) e também a nível da escolha das brincadeiras. Por exemplo o Mr, quando o chega o F, corre para ele e dá-lhe um abraço. Se lhe dizemos para vir para a sala, ele responde “*Espera, estou à espera do meu amigo*” (SIC). Ao entrarem os dois na sala, vão, na maioria dos casos, brincar às corridas de carros.

É importante a socialização com outras crianças do mesmo género, mas será prudente incentivar, como muitas vezes fazem os pais, a que apenas essas socializações ocorram? Penso que não. Percebo que alguns pais ainda tenham preconceitos contra relações entre adultos do mesmo género e que possam ter algum receio que os seus filhos enveredem por esse caminho. Penso que seja essa a justificação para os comportamentos acima descritos. Na minha opinião, esta preocupação é pouco fundamentada e baseado na experiência social dos pais. As crianças são ainda muito novas para que esses comportamentos e orientações fiquem definidos. E coloco ainda a seguinte questão: Não será que estes preconceitos e formas de agir dos pais, irão acentuar ainda mais a necessidade de descoberta das relações entre pessoas do mesmo sexo? Como diz a tradição popular: *O fruto proibido é o mais apetecido*.

Reflexão Diária 19 de Março de 2015

Hoje é dia do Pai. Finalmente chegou o dia para o qual as crianças têm vindo a trabalhar. Os pais foram convidados a vir à escola e a participai em algumas atividades em sala.

Criaram-se *ateliers* nos quais os pais tinham que desenvolver alguma atividade com ou para os seus filhos. É importante envolver as famílias na comemoração destes dias especiais e especificamente dirigidos a algum dos seus elementos. No entanto, foi com tristeza que se verificou que nem todos os pais compareceram. Em alguns casos foi a mãe que substituiu o pai, pois nestes casos, a mãe desempenha muitas vezes o papel de mãe e pai simultaneamente, pois estes últimos não estão presentes na vida dos filhos. Fiquei um pouco chocado com outras situações em que os pais recusaram a prenda da/a filho (a). Estas são atitudes que têm impacto no desenvolvimento pessoal e social dos filhos. O que fazer nestas situações? Abordar ou não o assunto? Trabalhar a importância destes acontecimentos? São situações que a mim ainda me chocam, e com que tenho alguma dificuldade em lidar. No entanto, acho que não devem ser deixadas em esquecimento e que devem ser trabalhadas, em colaboração com as famílias, no sentido de minimizar os seus efeitos no futuro das crianças.

Houve uma situação que me deixou sensibilizado, pela forma como a educadora encarou o assunto e resolveu a situação. Um dos pais do grupo, reside num estabelecimento prisional e a educadora, depois de conversar com a mãe, decidiu enviar por correio a prenda da criança em questão, tentando que se estabeleça algum tipo de relação entre os dois. Não sabemos que se iremos ter resposta. Mas a criança ficou visivelmente comovida pela noção de que iria enviar uma prenda ao pai, com o qual tem contacto apenas duas vezes por ano. É a dedicação às crianças e o conhecimento destas, que possibilita estas atitudes de aproximação, e de ultrapassar alguns obstáculos que à partida são intransponíveis. Sempre que se falava no pai desta criança, ela ficava visivelmente comovida. Estando desesperadamente a aguardar por uma relação mais próxima com ele e aqui verificasse a importância das relações entre pais e filhos e necessidade que as crianças têm delas.

Reflexão Diária 20 de Março de 2015

Hoje foi dia de “cozinhar” algo doce e que as crianças gostam muito: Gomas! Todas as crianças ficaram contentes ao saberem que iam cozinhar gomas. Claro que o fizeram de uma forma mais saudável do que as habituais postas à venda. Mas mesmo assim, ficaram contentes. É importante ter dias em que se faz coisas fora do normal e em que se come alimentos não tão recomendáveis. Claro que o educador deve garantir que o

faz de uma forma mais saudável, se isso for possível. São dias de exceção à regra que como já referi noutra reflexão desta semana, é importante para criar alguma variedade no pensamento e estrutura das crianças.

Reflexão Semanal de 16 a 20 de março

Na reflexão desta semana, dedico-me à análise do tema do Brincar e do faz-de-conta. Num dos dias desta semana, observei as crianças da sala a brincarem na área da casa e a encarnarem personagens reais com atitudes naturais de pais e mães, nestas alturas surgem expressões como “Come a sopa”; “vou fazer sopa”; “Tapa-te para ficares quentinho” ou situações como: estarem sentados à mesa a comerem de faca e garfo; ou uma criança deitada na cama e outra a aconchegá-la (notas de campo de 17 de março).

A brincadeira simbólica na área da casa torna-se uma transferência dos comportamentos observados na realidade de cada criança. Com estas brincadeiras as crianças estão a interiorizar comportamentos sociais que observam no seu quotidiano, nas relações entre e com os adultos que as rodeiam, sejam os pais, educadores ou outros.

A atividade de Brincar incorpora-se na identidade social da criança, em oposição às atividades dos adultos, a quem se impõe a obrigação de trabalhar. O Brincar tornou-se assim um modelo da atividade da criança, no centro do seu mundo, como diz Ferreira (2004), *brincar é o ofício da criança*. Quando os adultos falam em brincar, pensam nas crianças a fazer de conta que..., este pensamento leva à desconsideração da sua importância e à sua infantilização. Segundo Ferreira (2004), afirma que Brincar é a socialização das crianças no mundo dos adultos. Esta socialização equivale à sua preparação para a vida “mais real” e à interiorização dos papéis sociais, pela participação em ou simulação de atividades sociais, que sejam elas do brincar ou jogar implicam um ou mais intervenientes, obrigando-os a uma reflexão sobre as suas ações. O Brincar não pode ser desassociado da vida das crianças e assim sendo, deve ser encarada como *assunto sério na vida das crianças* (Ferreira, 2004, p.199).

O brincar como ação fundamental e essencial da vida das crianças, deve ser uma experiência positiva, harmoniosa e significativa, no entanto não deve resumir toda a

ação da criança, nem ser todo o seu mundo, existem outras atividades socializadoras que podem ser desenvolvidas.

Brincar ao faz-de-conta e assim envolvidas em *ações comuns* (p.199) as crianças encontra-se envolvidas na construção da sua identidade pessoal e social, assim sendo estas atividades permitem observar e compreender a formas como as crianças constroem a sua cultura e se autorregulam enquanto grupo social.

Para finalizar segundo Ferreira (2004) o brincar, o faz de conta, é uma oportunidade única de socialização, de confronto de saberes, identidades e principalmente de aprendizagens, entre pares, baseada na realidade social dos adultos. É por isto fundamental que o/a educador/a dê uma importância significativa às atividades de brincadeira livre e de faz de conta, sendo que estas são fundamentais para o crescimento harmonioso e completo da criança, como cidadão e individuo pertencente a uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

Ferreira, M. (2004). A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento.

Semana de 6 a 10 de abril

Reflexão Diária de 6 de abril

Hoje o dia foi dedicado, entre outras coisas, à pintura das caixas de madeira, que irão servir de estante aos livros da biblioteca, e ao enchimento das almofadas. Ao pensar-se em construir um espaço para a biblioteca, fez para nós (estagiário e educadora cooperante) sentido que este também fosse construído pelas crianças. Assim, decidiu-se embelezar o espaço com coisas feitas por eles e trazidas por eles. Decidiu-se assim que se iria pintar um pano e construir um tapete; que se iriam construir almofadas a partir de camisolas trazidas de casa; que se iriam construir as estantes e as regras da biblioteca com fotografias deles.

Ao pedirmos as almofadas aos pais, fez-se questão que as crianças reconhecessem as camisolas como sendo suas. Isto, para que cada criança pudesse

ter um pouco da sua casa na sala de atividades. Foi possível verificar que todas as crianças, que trouxeram a camisola, reconheciam a sua.

Ao criarmos novos espaços na sala é importante que as crianças participem, se possível, na sua construção e/ou embelezamento. Isto fará com que se sintam um pouco mais em casa e que aquele bocadinho também seja delas. Será interessante, incentivá-los a cuidar daquele espaço como se fosse deles, pois ao ter sido construído por eles, e ao ter coisas deles, como é o caso desta área, faz com que se sintam bem naquele espaço.

Sentimos portanto que foi importante para as crianças, terem participado na construção da área nova. Nota-se que as crianças ficaram empolgadas com as almofadas, pois apegavam-se a elas em várias situações que não só na biblioteca. Tinham assim um pouco daquilo que para eles é seguro – *casa/família*.

Reflexão Diária de 7 de abril

Hoje foi finalmente o dia de montarmos as prateleiras na parede. AO iniciar o dia e depois das rotinas, explicou-se às crianças o que iriam fazer. Apresentei a caixa de ferramentas que tinha levado para a fixar as caixas. Logo houve reações de várias crianças [e.g. “O meu pai também tem!”(Mt); “A minha mãe também tem” (Mr)].

A maioria das crianças identificou a caixa de ferramentas como pertencendo ao pai. A caixa de ferramentas está assim associada à figura masculina – *o pai*.

Ao apresentar a caixa de ferramentas, expliquei e nomeie as ferramentas mais comuns e que iríamos utilizar para fazer os furos e colocar os parafusos. Dei-lhes as ferramentas para mexer, garantindo sempre as condições de segurança das crianças. Devido a estas mesmo, grande parte da fixação foi feita por mim, no entanto, convidei as crianças a mexerem e a ajudarem em tarefas que não apresentassem um perigo evidente para elas (e.g. aparafusar).

Na minha opinião é proveitoso que seja o/a educador/a a realizar pequenas obras na sala e que as crianças possam observar e até participar. Para além de estarem a adquirir novos conhecimentos e novas competências, estão a identificar a figura que em casa tem aquela função. É proveitoso também, no sentido de poder desmitificar, a associação, feita também por estas crianças entre a caixa de ferramentas e a figura paterna, pois tanto os homens como as mulheres podem ter este papel e ter competências para realizar pequenas obras.

Durante esta manhã, o tempo foi quase todo dedicado a realizar esta modificação na sala, pelo que não pude estar mais tempo com as crianças.

Reflexão Diária de 8 de abril

Hoje foi dia de pintar o tapete para a biblioteca. Foi uma atividade de expressão plástica que incluiu o grupo todo e ao mesmo tempo. Todo o grupo segurava no pano, e tinham que jogar uns com os outros para manterem os berlindes a rolar sobre o tecido. Não foi uma tarefa fácil. Algumas crianças demonstraram dificuldade em compreender o seu papel e levantar e/ou baixar o pano conforme a trajetória dos berlindes (nota de campo de 8 de abril).

No final da atividade, quando já algumas crianças tinham desistido da atividade, outras ficaram a “jogar ao berlinde” sobre o pano. Uma das crianças foi o Al, que normalmente é renitente às atividades e à abordagem, demonstrou aqui uma *felicidade intensa e um gosto* em realizar a atividade. Sorria, estava concentrado a jogar com a auxiliar, queria fazer cada vez mais, não se distraía com os estímulos externos (nota de campo de 8 de abril). A atividade demonstrou a vantagem das atividades de expressões nesta criança. Será que se pode alargar ao grupo?

O Al ficou completamente envolvido na atividade do berlinde. Demonstrou habilidade no lançamento, demonstrou pensar onde queria que o berlinde fosse parar e em jogar com o adversário (auxiliar). Não *demonstra grande vontade* de brincar com outras crianças. Qual será o melhor caminho para o cativar?

Reflexão Diária de 9 de abril

Hoje o dia foi dedicado à pintura dos sacos, fornecidos pela ESELx, com destino à partilha de livros entre casa e o JI. Cada criança irá levar para casa, à sexta-feira um livro escolhido por ela, e que terá que devolver na segunda-feira. Esta proposta é criada na tentativa de aproximar as crianças e as suas famílias dos livros.

É importante que as crianças gostem de ler e gostem de “entrar” dentro das histórias. Este gosto está intimamente ligado com as experiências vividas em relação aos livros e a quem os lê.

Nestas idades, em que as crianças ainda não sabem ler, é muito importante que gostem de ver as imagens e consigam imaginar as histórias a partir delas, mas é também importante que haja adultos que lhes gostem de ler histórias, seguindo o texto

que alguém escreveu. Esta proposta surge na tentativa de cativar as crianças, mas também os pais/encarregados de educação.

Com aumento do número de livros para a biblioteca da sala, aumentou-se a variedade de histórias a que as crianças têm acesso, permitindo assim uma maior escolha e uma maior exposição aos livros e às histórias.

Reflexão Semanal de 6 a 10 de abril

A reflexão semanal desta semana irá ser dedicada à reflexão em equipa, já que no último dia desta semana (10 de abril), a instituição esteve fechada aos utentes para avaliação interna das atividades. Dado que não efetuei reflexão diária deste dia, optei por associar as duas reflexões dada a importância que a reflexão em equipa deve ter no JI.

Neste dia de avaliação, toda a equipa da instituição se juntou para refletir sobre os processos utilizados no quotidiano da instituição e de cada sala especificamente.

O dia começou por atividades de *bonding* com o auxílio da psicóloga da instituição. Este convívio foi muito importante para estabelecer parcerias e estimular a desinibição das funcionárias.

A segunda parte do dia foi dedicada à análise e partilha dos projetos pedagógicos de cada grupo e à elaboração de estratégias para trabalho em comum.

Um dos pontos que para mim fez mais sentido e foi mais significativo foi a partilha de conhecimentos e de experiências por parte da diretora, sobre a forma de avaliarmos se o trabalho realizado com as crianças teve ou não impacto e se está a ser ou não eficaz. Para além disso, também se pretende avaliar a relação entre a equipa educativa. Para realizar essa avaliação a diretora partilhou com os restantes uma lista de questões que o/a educador/a deve colocar a si próprio no final do dia, são elas:

- O que foi que me correu melhor hoje?
- O trabalho foi bem planeado e estimulante para o meu grupo?
- As crianças estiveram envolvidas?
- Observei e registei o comportamento das crianças?
- Com que crianças estive mais tempo? Há algumas a quem dou menos atenção?
- Tenho objetivos claros? Tenho estado a contribuir para os atingir?

- Falei com todos os pais? De que forma é que participam nas atividades da escola?
- Em que aspetos do meu trabalho preciso de ajuda ou formação?
- As relações com os colegas são saudáveis? Há espírito de equipa e interajuda? Como se concretiza?

Estas questões pretendem ajudar o educador a refletir sobre o seu dia-a-dia. Para mim estas questões ajudam a focalizar os pontos importantes da nossa ação e perceber o que tem que ser ajustado para que a minha prática se torne melhor.

A avaliação da ação do educador pretende ser uma regulação da sua prática e que permitem determinar o efeito “positivo e duradouro dos programas pré-escolares” (Coelho e Chélinho, 2012, p. 115).

Avaliar em contexto pré-escolar é tão importante como noutro qualquer contexto educacional, segundo Zabalza (2000) citado por Castilho e Rodrigues (2012):

Avaliação em educação de infância é tão importante como em qualquer outro nível do sistema educativo. É uma “peça fundamental no trabalho dos bons profissionais da educação”, desde que se afaste dessa “imagem convencional” e redutora em que “avaliar é dar notas, avaliar é examinar, é medir as crianças, avaliar é comparar e introduzir diferenças entre pequenos” (p.78).

REFERÊNCIAS

- Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012). Práticas de Avaliação em Educação de Infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In M. Cardona & C. Guimarães (coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 78-96). Viseu: Psico&Soma.
- Coelho, A. & Chélinho, J. (2012). Conceções Educativas e práticas de avaliação. As preocupações do/as profissionais. In M. Cardona & C. Guimarães (coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 78-96). Viseu: Psico&Soma.

Semana de 13 a 17 de abril

Reflexão Diária de 13 de abril

Hoje, foi dia de passeio ao exterior. As duas salas de JI foram ao Parque do Alvito, em Monsanto. Este parque engloba para além do espaço verde, toda uma gama de equipamentos infantis, adequados a diversas faixas etárias.

As crianças neste parque puderam exercitar as suas capacidades físicas, praticando exercícios de equilíbrio, escalada, deslocamentos, saltos e movimento. Puderam ainda experimentar equipamentos com graus de dificuldade maiores e menores, de acordo com o gosto e capacidade de cada criança.

Para além do exercício das suas capacidades físicas, as crianças tiveram aqui algum contacto com a natureza, no seu estado “menos urbano”. Toda a vegetação de Monsanto dá uma envolvência quase “rural” àquele espaço.

Aproveitando os equipamentos disponíveis no parque, e em colaboração com a educadora cooperante, animou-se a história “Vamos à caça do urso” de Michael Rosen e Helen Oxembury, incentivando à participação e à imaginação da história por parte das crianças. Dado o espaço disponível, alterou-se algumas das frases do texto original de modo a ser compatível com o que as crianças estavam a visualizar no parque. Esta participação especial das crianças permite-lhes um desenvolvimento a nível da imaginação e criatividade, dando-lhes ao mesmo tempo um sentimento de pertença e de integração.

Reflexão Diária de 14 de abril

Hoje, foi proposto ao grupo a reconstrução/reabilitação da área da garagem. Envolvendo novamente as crianças na construção das áreas da sala. Pedindo a colaboração às crianças nas tarefas de reconstrução das áreas estamos a envolvê-las nas atividades e a criar uma relação entre elas e o espaço.

Durante a atividade de hoje foi pedido às crianças que desenhassem as linhas da estrada, utilizando linhas de madeira, que posteriormente iriam ser contornadas com caneta de modo a formar uma estrada. Foi-lhe pedido que construíssem a zona, de relva, de água e terra amachucando papel. Sendo que a decisão de quais as zonas a designar foi deixada a cargo das crianças.

Ao longo desta PPS, foram várias as vezes que houve necessidade de alterar espaços, recriar espaços e eliminar espaço. Nem sempre foi dado espaço para que as

crianças decidissem ou dessem opinião, seja por motivos pessoais dos adultos, quer motivos de logística do materiais/espço. No entanto, é fundamental dar lugar às crianças, para que decidam sobre assuntos que a elas dizem respeito, criar um verdadeiro espaço para a participação das crianças naquilo que lhes diz respeito. Este espaço é necessário para que um dia mais tarde possam respeitar, entender o sentimento de democracia e para que possam viver em cidadania e em sociedade.

Tento ao longo da minha prática, dar espaço às crianças para decidirem em grupo e individualmente sobre os assuntos que a elas dizem respeito. Nem sempre é uma opção favorável aquilo que o adulto pretende e/ou quer. Cabe a este conseguir articular umas vontades com as outras, sem negligenciar nenhuma das duas.

Reflexão Diária de 15 de abril

Neste dia a hora do conto foi dinamizada pelo grupo de creche da sala dos dois anos. Apresentaram, às restantes salas, uma animação da história “O Cuquedo” de Clara Cunha e Paulo Galindo. Torna-se importante para a socialização das crianças, esta partilha de saberes e de projetos/trabalhos.

Ao partilharem, não só as histórias que conhecessem, mas também trabalhos que produzem e/ou conhecimentos que possuem, estão a realizar para além de uma parte da socialização, uma troca de competências, aprendizagens e capacidades, que de outra forma, lhes seriam mais difíceis de adquirir.

Hoje houve ainda outro episódio a que me quero referir. Ao mostrar um sinal de *STOP*, o Af responde o seguinte: “É um octógono!” (nota de campo de 15 de abril). Fiquei um pouco perplexo ao ver uma criança de 3 anos, a referir-se a essa forma geométrica. Tentei perceber se ele sabia o que era um octógono, no entanto ele não conseguiu dar uma resposta satisfatória. Partindo disto, explorei um pouco as formas geométricas com ele e com o resto do grupo, percebendo que a maioria conhecia as formas geométricas mais simples (e.g. quadrado, triângulo, círculo), no entanto mais nenhuma criança conhecia a palavra *octógono*, referindo-se ao sinal pela sua função e não pela sua forma geométrica.

Reflexão Diária de 17 de abril

Hoje, o número de crianças em sala foi reduzido devido ao pré-aviso de greve da instituição, pelo que se continuou a construção da área da garagem. Dado isto, o assunto a que me vou referir hoje, é às observações das crianças.

Do terraço do JI, é possível observar uma grande panóplia de edifícios, o rio, barcos, a ponte, entre outras coisas. Não observei muitas crianças a olhar e explorar a vista de que dispõem. Este facto deve-se provavelmente ao melhor conhecimento da vista do que eu. No entanto, verifica-se quando se aproxima um navio cruzeiro ou cargueiro, uma novidade, alguns comentários das crianças, que refletem o que observam [e.g. “Olha um barco!” (Af); “É grande” (Al); “Avião”(Mo)].

Muitas vezes os adultos “ignoram”, não voluntariamente, mas inconscientemente as vozes das crianças, aquilo que dizem, que reflete por sua vez os seus pensamentos e as suas opiniões, dúvidas e/ou saberes. Será que não cabe ao/a educador/a, fazer com que estas vozes sejam ouvidas, dar valor às afirmações/comentários feitos por eles. Ao fazê-lo o/a educador/a está a valorizar a criança no seu todo, está a fazer com que ela se sinta bem consigo própria, que se sinta importante. É o ou não este um dos maiores papéis do/a educador/a?

Esta é uma maiores e mais difíceis competências que uma/a educador/a tem que adquirir, ouvir tudo o que as crianças dizem, conseguir valorizar e dar continuidade aos seus discursos. Por vezes, a incapacidade do ser humano de ouvir tudo e dar resposta a tudo que se passa à sua volta, leva a que algumas das coisas sejam negligenciadas. Mas muitas das vezes são estes comentários/afirmações independentemente da sua veracidade que podem origem a projetos e as novas aprendizagens.

Reflexão Semanal de 13 a 17 de abril

Esta semana pretendo dedicar a reflexão à participação das crianças nas atividades desenvolvidas em sala, com o grupo e a nível da instituição.

Esta semana, na segunda-feira, realizou-se a hora do conto fora do contexto de sala, e houve a preocupação de envolver as crianças na animação da história. Na terça-feira envolveu-se as crianças na reconstrução da área da garagem, na construção dos materiais e dos suportes. Na quarta-feira, foi a vez de outro grupo de crianças se dirigir às salas de JI e envolver todos os grupos, na animação de uma história.

A participação das crianças, mesmo que orientada, nas atividades desenvolvidas no JI é extremamente importante, na medida em que estabelece associações entre os que as crianças já sabem e com o que querem saber ou com a nova informação que surge. Esta participação transfere para as crianças alguma da

responsabilidade sobre as suas aprendizagens e sobre a resolução de problemas (Vasconcelos, 1997).

Quando falamos de participação, é necessário antes de continuar, definir o seu significado. Participação é segundo Tomás (2011, p. 105) "influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos". Quer esta afirmação dizer que as crianças devem ter o papel de protagonista nas suas vidas, ao invés de serem "beneficiárias passivas do cuidado e protecção dos adultos". (Tomás, 2011, p. 105).

A participação das crianças é também importante, para além do já referido acima, pela motivação que esta provoca nelas. Uma criança que está a participar na atividade, em vez de ser mera espetadora, está mais *envolvida* e mais *interessada*.

Para além do envolvimento das crianças do grupo, é necessário, ou melhor seria importante, estimular o envolvimento de todas as crianças e grupos das instituições entre si. Este envolvimento irá com certeza aumentar o sentido de comunidade e de sociedade nas crianças.

REFERÊNCIAS

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Porto: Edições Afrontamento, Lda.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto Editora: Porto.

Semana de 20 a 24 de abril

Reflexão diária de 20 de abril

Hoje, o ponto mais evidente é a flexibilidade das planificações do/a educador/a. Ao chegar ao JI, levava planificada uma atividade para realizar com o grupo. No entanto ao chegar, algumas crianças fizeram referência que desejavam fazer ginástica (nota de campo de 20 de abril). Dado este motivo, decidi alterar a planificação e juntamente com a educadora cooperante dinamizar uma sessão de movimento.

É importante que o/a educador/a tenha consciência da necessidade da flexibilização das planificações. Esta é fundamental para o sucesso das atividades propostas. Se as crianças não desejam fazer algo, é necessário ter estratégias para as

“re-convencer” ou se estão contrariadas dificilmente irão ao encontro do pretendido. É necessário que o grupo esteja de acordo com as planificações e com as propostas do/a educador/a.

No caso específico de hoje, as crianças estavam *desejosas* de ter uma sessão de movimento, pelo que se optou por fazê-lo.

No desenrolar da sessão observou-se que algumas crianças têm um desenvolvimento motor superior a outras. Por exemplo o AI e a L, que são crianças cujo *desenvolvimento cognitivo não está tão estimulado* (e.g. não identificam as cores; não reconhecem os números e não contam sozinhas), apresentam um desenvolvimento motor acima do resto do grupo, correndo, equilibrando-se, saltando, sem medo e com destreza.

Denota-se novamente que o AI apresenta um grande nível de envolvimento nestas atividades de expressão seja plástica e/ou motora, sorri, corre entusiasmado, participa, não se distrai com facilidade, ao contrário de atividades de maior estimulação cognitiva.

Reflexão Diária de 21 de abril

Hoje quero-me referir às reações observadas por parte de algumas crianças, especificamente a MC, a L, e o AI.

A MC é uma criança afetiva e calorosa. Quando chego ao JI, vem sempre a correr dar-me um beijinho e um abraço, quer sempre mostrar-me coisas novas que traz ou com que está a brincar. No entanto, e este comportamento é mais evidente na hora do repouso, gosta de desafiar os adultos, com maior evidência no que me diz respeito. Tem muita dificuldade em cumprir indicações, e em cumprir os acordos que são feitos, caso não cumpra as regras, desafiando quem as impõe. Por exemplo, quando o grupo está sentado no tapete, deve estar (segundo as regras definidas pelas crianças) em silêncio, sentado e com as pernas “à chinês”. Quando não se cumpre alguma destas regras a criança deve sair do tapete e sentar-se na cadeira da mesa. Quer a MC quer a L, estão nesta situação por diversas vezes. Apresentam muita dificuldade em cumprir as regras do tapete, e quando o adulto faz a impor a regra previamente definida, choram, gritam, e recusam-se a sentar, criando ali um distúrbio para o resto do grupo. A MC olha para nós em ar de desafio, levantando-se da cadeira e ficando de pé ou circulando pela sala. Já a L tem reações muito mais explosivas, batendo com a cadeira, deitando-a por vezes ao chão, ou “chorando” alto.

Noutras situações, nomeadamente na hora do repouso, a MC tem muita dificuldade em ficar deitada, e sempre que o adulto lhe diz que tem ficar deitada, que está na hora de dormir, que todos os meninos estão a dormir, ela ri-se, *parecendo* que pensa que é um jogo que estamos a jogar.

Em ambas as situações é difícil manter a calma e saber como agir. Seja por eliminação de uma recompensa ou de algo que elas gostem, seja por introdução de algo que elas querem não resulta com eficácia. Vejo nestas situações um dos maiores desafios para mim enquanto educador. E um dos pontos onde tenho mais que aprender e crescer.

Em relação ao AI, as reações são um pouco diferentes. Conforme já referido na reflexão de 3 de março, o AI é uma criança muito reservada e que apresenta algumas dificuldades de socialização. Hoje, apresentou uma reação que me deixou perplexo. A educadora estava sentada ao lado dela à hora do repouso. Ao virar-se para o outro lado para prestar auxílio a outra criança, o AI “rosna” para ela e começa a gritar, calando-se de seguida, quase como “repelindo-a”, no entanto tinha sido ele a “exigir” que a educadora se sentasse ao lado dele. Esta reação deixou-me espantando, sem saber muito bem o que dizer e o que fazer.

Reflexão Diária de 22 de abril

Hoje é de reforçar o papel da equipa da instituição e da importância da sua colaboração interna e da sua participação nas atividades propostas. A história proposta para hoje na hora do conto, foi a do “Grufalão” de Axel Scheffler e Julia Donaldson. Para a realização desta animação foram convidados vários elementos da equipa pedagógica de ambas as salas de JI. Esta colaboração fez com que a animação, para além de muito mais dinâmica, ficasse muito mais rica em termos discursivos, tons de voz, interpretações e na “encarnação” da própria personagem.

Foi para mim também uma experiência muito rica, o poder partilhar esta animação com a equipa. Penso que nos aproximou um pouco enquanto pessoas que trabalham lado a lado todos os dias. Tornar-se também por isto, importante que as equipas dos JI’s e outros estabelecimentos de ensino promovam estas dinâmicas.

Reflexão Diária de 23 de abril

Hoje, o início do dia foi muito engraçado. O Mr ao chegar trazia na cara um beijo com *batom*. Ao questionarmos que ele trazia na cara, ele disse que era um

beijinho da mãe, mas disse-o com uma cara tão envergonhada que só dava vontade de rir. Mas a partir deste episódio, leu-se o livro “Beijinhos, beijinhos” de Selma Mandine, e daí partiu-se para os trabalhos para a mãe, “a quem temos que dar muitos beijinhos”. A partir deste episódio, trabalhou-se o afeto pela mãe, dando sequência aos trabalhos do Dia da Mãe.

Aqui revela-se a articulação dos acontecimentos quotidianos e dos trabalhos desenvolvidos na sala de atividades, que deve ser cumprida sempre que possível.

Com esta atividade de início de dia, pretendeu-se também dar importância a um gesto de afeto entre mães/famílias e as crianças. Reforçar a importância do afeto, tentando estimular alguns sentimentos desta natureza nas crianças, fazendo-as compreender o seu valor e o seu significado.

Reflexão Semanal de 20 a 24 de abril

Esta semana quero-me referir às características essenciais a um/a educador/a. A partir da situação descrita na reflexão diária de 21 de abril, compreende-se que é essencial que o/a educador/a possua capacidade de aceitar desafios e enfrentá-los com calma e diretamente.

Na prática profissional de um educador/a de infância surgem por vezes algumas crianças que *testam* e levam o/a educador/a aos limites da sua capacidade de resolução de problemas e da sua *paciência*.

Neste grupo, tal como descrito, na reflexão de 21 de abril, algumas crianças *testam* as regras, *tentam* contorná-las, *optam por* ignorá-las (e.g. a MC). Nestes casos, segundo Formosinho, Lino, Katz e McClellan (2006) o problema deve ser enfrentado de forma direta, firme, clara e rapidamente. No entanto a relação entre o adulto e a criança não deve ser construída à volta deste assunto ou ficarão os dois “bloqueados numa luta de poder” (p. 31). A relação com as crianças deve ser construída sobre outros tópicos do interesse das mesmas, ao mesmo tempo que se aborda o assunto do comportamento indesejável.

Já outras crianças apresentam reações difíceis de enfrentar e derivadas de problemas desconhecidos para o/a educador/a (e.g. o AI).

Na minha opinião, na formação inicial dos/as educadores/as não são fornecidas ferramentas suficientes para trabalhar e enfrentar adequadamente estes problemas na prática. Dado esse facto é muitas vezes necessário recorrer a outros profissionais, como psicólogos para nos ajudarem a resolver e a trabalhar com estes

desafios. Foca-se também aqui a importância do trabalho dentro de uma equipa multidisciplinar.

Referências

Formosinho, J., Lino, D., Katz, L. & McClellan, D. (2006). Educação Pré-Escolar. A construção Social da Moralidade. Lisboa: Texto Editores.

Semana de 27 de abril a 1 de maio

Reflexão Diária de 27 de abril

Hoje, o grupo foi dividido em dois. Um dos grupos foi para o terraço comigo realizar uma sessão de movimento improvisada por mim no momento, e o restante ficou na sala com a educadora a realizar os trabalhos para o dia da mãe.

Com um grupo mais pequeno as atividades são mais proveitosas e mais fáceis de controlar, podendo o adulto dar maior atenção a cada uma das crianças individualmente.

Após a sessão de movimento, algumas crianças olharam para a vista do terraço, tentei dentro do que foi possível, chamá-los à atenção para o que se conseguia observar dali, os meios de transporte, o rio, a margem sul do Tejo, etc. Tentei dar-lhes a conhecer o meio que os rodeava, reforçando assim a importância do que podíamos ver a partir da nossa sala/terraço/instituição. Ao passar um avião, o Af afirma: “Os aviões são feitos de papel”.

Mais tarde na sala de atividades ao questionar o Af sobre o que se seriam feitos os aviões, que tinham observado anteriormente:

Estg. – Af de que são feitos os aviões?

Af – Os aviões são feitos de papel.

Estg. – E as pessoas podem andar nos aviões de papel?

Af – Sim.

Estg. – E as pessoas não são mais pesadas do que o papel?

Af – Sim.

Estg. – Então e as pessoas podem andar nos aviões de papel?

Af – Sim.

Estg. – Então e os barcos são feitos de quê?

Af – De papel.

(nota de campo de 27 de abril)

Reflexão Diária de 28 de abril

Hoje, o dia foi dedicado aos trabalhos do Dia da Mãe, no entanto todas atividades foram dirigidas por mim, visto que nem a educadora, nem a auxiliar estiveram presentes. Estive na sala, acompanhado pela auxiliar que é partilhada pelas duas salas. Durante o dia pude verificar que as crianças viam-me a mim como a figura de autoridade, recorrendo a mim sempre que precisavam de alguma coisa. Notei aqui que já me viam como um elemento do grupo.

Sinto que consegui responder às necessidades das crianças e lidar com o grupo levando a bom porto, todos os trabalhos que necessitavam de ser desenvolvidos.

Um dos pontos a que me quero referir hoje, foi no seguimento desta conversa:

O F ao ouvir uma ambulância diz:

F – É um ti-no-ni.

Estg. – Não é um ti-no-ni, é o quê?

Ninguém responde.

Estg. – O que é faz este som? É o carro de quem?

G – Bombeiros.

MC – Policia.

(nota de campo de 28 de abril)

A partir desta conversa, explorei rapidamente quais os carros que faziam este som, e para que serviam. Acho importante desconstruir a ideia das palavras “infantis” (e.g. ti-no-ni; doi-doi). Não é por serem crianças que têm que utilizar estas palavras. Podem começar desde cedo a utilizar a palavra correta e a deixar rapidamente de associar as coisas a sons ou a palavras infantilizadas. Tento, na minha prática, sempre que possível corrigir estas associações, utilizando a palavra correta.

Reflexão Diária de 29 de abril

Hoje, pretendo referir-me a uma situação em particular. O Mr a fazer de conta, que estava ao telefone, utilizando um telemóvel antigo, dizia: “*Tás maluco, meu!*” a rir-se a pôr a mão na cabeça. Não posso ter a certeza, nem pretendo fazer essa inferência, mas esta poderá ser uma representação da realidade da criança. Algo que

vê em casa. As crianças tendem a reproduzir o que os adultos que a rodeiam fazem, daí ter que existir um cuidado extra, com linguagem, ações e comportamentos que os adultos utilizam, principalmente, na presença das crianças.

Hoje, uma das mães referiu que a filha, tinha-se referido a mim em casa. É importante para mim, saber que as crianças se referem a mim, na sua relação com os pais. Isto é comprovativo de que a nossa relação se está a estabelecer e que tenho algum impacto nas suas vidas e na sua formação. Que o que estou a fazer é importante.

Semana de 4 a 8 de maio

Reflexão Diária de 4 de maio

Hoje, foi o dia de realizar a chuva de ideias, relativamente ao tema do projeto “Como andam os barcos?”. Nota-se que algumas crianças não participam muito na discussão. Outras têm ideias erradas sobre alguns conceitos e noções [e.g. “O barco tem rodas na barriga” (G); “O barco tem rodas nos pés” (Mi)]. É importante realmente realizar esta chuva de ideias para posteriormente poder desmistificar e/ou desconstruir estas ideias erradas. A MTP ao procurar saber o que as crianças sabem sobre determinado assunto, está a procurar responder a questões e mudar, por vezes, algumas ideias que as crianças possam ter.

Ao estimular uma discussão entre as crianças é difícil controlar por vezes os ânimos. As crianças entusiasmam-se e não têm a capacidade de ouvir os outros e falar na sua vez. Tentei sempre que possível transmitir a necessidade de falar um de cada vez, levantado o braço para assinalar que querem falar. No entanto esta forma de participação na discussão tem ainda que ser mais trabalhada, pois quando levantam a mão, também gritam “EU!”. No entanto já existem avanços, pois depois de eu explicar que quando se levanta o dedo, não se diz nada, alguns já conseguem manter o silêncio. Outros levantam o dedo, mas quando questionados sobre o querem falar, não dizem nada. Será que não compreendem a indicação?

É importante, para mim, desde cedo estimular esta capacidade de participação em discussões e respeitar o outro que está ao nosso lado. Tentei sempre que possível fazê-lo, mas é uma insistência permanente.

Reflexão Diária de 5 de maio

Hoje, assinalou-se no JI o Dia da Mãe. Acho importante assinalar estes dias, não só pela noção de tempo, mas também para aproximar a família ao JI. No entanto, existem condicionantes à sua celebração. Algumas das crianças não têm a mãe presente. Por diversas razões algumas das mães não podem estar presentes, o que se faz com essas crianças? Participam de igual forma nas celebrações? Retiram-se para outro espaço?

Neste caso as celebrações realizaram-se de manhã. A maioria das mães conseguiu ir ao JI. No entanto, algumas mães que se encontravam a trabalhar, não puderam estar presentes. Será vantajoso marcar as celebrações para o horário da manhã, que será quando a maioria das mães/pais estão a trabalhar ou será melhor não convidar ou convidar para vir mais tarde?

No contexto específico desta instituição, muitas das mães/pais estão desempregados, por isso poderão ter alguma facilidade em comparecer, mas noutro contexto não será com certeza tão fácil.

Neste dia, bem como no Dia do Pai, optou-se por retirar as crianças, que não tinham mães/pais, da sala e levá-las para o terraço. Neste dia, fui eu que levei as crianças para fora. Houve duas crianças, que não pertenciam à minha sala, que me pareceram muito afetadas com o facto de as mães não puderem estar presentes, estão *tristes, choramingavam, chamavam pelas mães*. Já o Mr, ao ver esta situação responde: “A minha mãe está a trabalhar” (Mr).

Qual será a melhor atuação neste caso? Será uma questão a ponderar futuramente na minha prática, celebrar o dia festivo, sim claro. Convidar as famílias a vir ao JI? Não sei ainda qual a melhor resposta para esta questão.

Reflexão Diária de 6 de maio

Hoje, a manhã foi partilhada com a sala do lado. Foi dia de Cinema com o filme “A vida de uma abelha”. Volto a reforçar a importância desta partilha, da troca de experiências e vivências com o resto da comunidade escolar e principalmente com as salas com idades semelhantes.

Este filme surge no contexto do projeto da outra sala de JI, tendo o nosso grupo sido convidado a participar e a tomar contacto com as suas pesquisas.

A duração dos filmes é ainda longa para a idade das crianças deste grupo. Cansam-se facilmente e começam a ficar irrequietos, pelo que a determinada altura optou-se por deixá-las sair e virem para a sala brincar.

Os filmes são uma fonte de conhecimento e de expressão, e como tal é importante que as crianças tenham contacto com eles, no entanto, por vezes, são ainda demasiado longos para crianças tão pequenas, pelo que poderão ser divididos em duas ou três sessões.

Reflexão Diária de 7 de maio

Hoje, optei por reservar o dia para trabalhar com o Mt no seu portefólio. Ele pareceu-me *entusiasmado* com a perspectiva de ir trabalhar sozinho comigo. Não estipulei uma duração para o trabalho de hoje, tendo ficado o tempo que ele permitiu, o que terá sido cerca de 1h. Estive com ele numa sala diferente, pois na sala de atividades ele distrai-se com facilidade e quer ir brincar.

Durante o trabalho estive *colaborante, participativo, recetivo e falador*. Só mostrava sinais de estar envergonhado quando alguém passava por nós, calando-se.

Ao ver o resto do grupo a passar para ir para o terraço, questionei-o se também queria ir, ao que respondeu que não, querendo ficar a trabalhar. Aqui, fiquei um pouco interrogado do porquê desta resposta. Seria porque não se sente bem com o grupo? Não me parece, pois ele na sala brinca com as outras crianças, embora maioritariamente com as raparigas. Seria porque estava a *gostar* de ter a minha atenção só para ele? Respeitei a decisão dele, ficando a trabalhar com ele.

Durante a realização do portefólio do Mt, tentei sempre valorizar os seus trabalhos, mas principalmente estimular a sua expressividade. P Mt é uma criança que gosta de falar e interagir com os adultos, no entanto a sua expressão oral é pouco perceptível. Foi esse um dos grandes objetivos do trabalho com ele, foi estimular a sua expressividade oral. Dado o tempo que dispus para realizar este trabalho com ele, foi-me difícil avaliar o impacto da minha atuação.

Reflexão Semanal de 4 a 8 de maio

O ponto que esta semana pretendo abordar é o trabalho segundo a Metodologia Trabalho Projeto (MTP), já que é nesta semana que começo a trabalhar o projeto que irei realizar com as crianças. Esta metodologia pretende salientar a individualidade de cada criança, dando importância ao grupo e com objetivo de produzir um trabalho final. Segundo Vasconcelos (2011) é uma metodologia de grupo que envolve grande participação de todos os participantes. Segundo Rangel (2010), a MTP pretende romper com a tradição escolar de trabalho igual para todos ao mesmo tempo.

O termo *projeto* é utilizado como sinónimo de um estudo aprofundado, uma investigação, uma pesquisa mais extensa sobre um determinado tema ou como forma de dar resposta a um determinado problema. O nível de dificuldade e de aprofundamento da pesquisa está intimamente ligada com a idade das crianças, ou seja, um trabalho projeto elaborado na educação pré-escolar, não será tão extenso ou tão aprofundado como no 1º ou 2º CEB. Não existe uma forma única de integrar o trabalho projeto na educação de infância, estando esta dependente das preferências, prioridades e condicionalismos dos educadores e das escolas. (Chard & Katz, 2009)

Segundo Vasconcelos (2011) a MTP pode ser desenvolvida com crianças mas também com adultos. A mesma autora cita ainda a pedagoga Irene Lisboa, que afirma que “cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (Vasconcelos, 2011, p. 9)

No caso deste grupo o tema por eles escolhido foi “Como andam os barcos?”. Este tema parte dos seus interesses, afirmações e observações em sala/instituição.

Para Rangel (2010) a MTP permite a resolução de problemas/questões reais e próximos daqueles que a vão desenvolver, pois é a partir destes que surge a sua implementação, tornando assim o caminho percorrido relevante e motivador para os que a trabalham.

Na MTP o caminho a percorrer tem que ser planificado e preparado. Exige por isso um planeamento, uma divisão das tarefas a concretizar, como a recolha de dados e informação, tratamento dos dados recolhidos que deverão ser posteriormente apresentados ao grande grupo. O resultado final do trabalho deve contribuir para o aumento do conhecimento e/ou resolução questão/problema inicial.

A MTP favorece e pretende que todo o trabalho escolar parta dos interesses das crianças, fazendo-os interrogarem-se sobre o meio ou o mundo que os rodeia, estimulando e mantendo um nível motivacional alto, garantindo o envolvimento dos

seus participantes. A MTP estimula nas crianças o hábito de questionamento sobre tudo o que os rodeia (Rangel, 2010).

Segundo Vasconcelos (2011) e o facto de as questões/problemas surgirem dos intervenientes leva a que as aprendizagens tenham significado e sentido para estes, envolvendo todos os intervenientes na procura de respostas e/ou na resolução dos problemas. A MTP estimula nas crianças e/ou participantes o “desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade.” (Vasconcelos, 2011, p. 9)

Vasconcelos (2011) faz referência aos princípios que segundo Dewey, orientavam o trabalho de projeto, sendo eles: (i) intenção – todo o caminho deve ser significativo e desejado pelos intervenientes e com um propósito; (ii) situação-problema – a questão inicial exige resolução; (iii) ação; (iv) experiências anteriores – as novas experiências são baseadas nas anteriores; (v) investigação científica – as aprendizagens constroem-se a partir da pesquisa; (vi) integração – construir relações entre as aprendizagens e/ou situações fragmentadas; (vii) prova final - no final do projeto, é necessário comprovar que existiram aprendizagens no grupo; (viii) eficácias sociais – devem ser promovidas atividades que promovam um comportamento solidário e democrático.

Na sequência do princípio da integração referida por Dewey, a MTP favorece a integração curricular das diversas áreas do conhecimento. Dado que a MTP favorece a motivação e o envolvimento de todos os seus intervenientes, é um momento favorável para a integração dos conhecimentos trabalhados nas diversas áreas curriculares. Assim segundo Beane (2003) “chegamos à compreensão e utilização do conhecimento não propriamente em termos de compartimentos diferenciados, através dos quais surge rotulado na escola, mas, pelo contrário, tal como é “integrado” no contexto de questões e problemas.” (Beane, 2003, p. 97). Ao concretizarmos uma integração curricular, ao trabalharmos temas/questões/situações que partem dos interesses reais e de situações quotidianas, estamos a trabalhar simultaneamente conhecimentos específicos de cada área do conhecimento, bem como o conhecimento do quotidiano (Beane, 2003).

A MTP, não é, no entanto, infalível e totalmente abrangente, necessitando de outras metodologias/abordagens para uma prática completa e harmoniosa. Existem

por isso “objetivos e necessidades de ensino e aprendizagem que não são facilmente, ou não são de todo alcançáveis através desta metodologia” (Rangel, 2010, p. 26).

O trabalho projeto salienta o papel ativo das crianças nas suas várias fases, sendo elas: (i) Definição do problema (ii) Planificação e desenvolvimento do trabalho (iii) Execução; (iii) Avaliação e divulgação. O papel ativo das crianças está simultaneamente garantido quando a escolha do assunto a estudar é feita a partir dos interesses e/ou questões das crianças. Ao realizarmos um projeto, em que o tema é proposto pelas crianças, este irá ser um meio para o seu desenvolvimento, garantindo a sua motivação, trabalhando assim, segundo Vygotsky (1978) citado por Vasconcelos (2011), na zona de desenvolvimento próximo. (Vasconcelos, 2011)

Referências

- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, pp. 91-110.
- Castro, T. G. e Rangel, M. (2004). Jardim de Infância e 1º Ciclo. Aprender por projetos: Continuidades e Descontinuidades. In: *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, nº 6: 135-144
- Chard, S; Katz, L. (2009). A Abordagem por projetos na educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rangel, M & Gonçalves, C. (2010) A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, pp. 21-43.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. Texto com base na comunicação apresentada no Simpósio Internacional do GEDEI, Escola Superior de Educação do Porto (2009), Porto.

Semana de 11 a 15 de maio

Reflexão Diária de 11 de maio

Hoje, foi o primeiro dia da terceira fase do projeto “Como andam os barcos?”. Iniciou-se o projeto com uma história adaptada de António Torrado, com o objetivo de lhes mostrar que os barcos não eram feitos de papel e de os motivar para o resto do projeto. Para além da animação da história (feita por mim e pela educadora), as crianças puderam comprovar por elas próprias que os barcos de papel afundam,

colocando elas um barco a flutuar. Esta experiência para além de estar ligada com o projeto, acabou por se transformar numa experiência sensorial e lúdica, pois as crianças acabaram todas dentro de água (dentro de pequenas piscinas). Acho importante que as atividades que propomos às crianças possam ter várias áreas de abrangência e que possam ser vistas de várias perspetivas. É necessário estimular as crianças a partir de atividades várias e variadas. Esta foi uma atividade que, para além, do seu carácter de transmissão de conhecimentos, tornou-se numa atividade de exploração e principalmente lúdica.

Reflexão Diária 12 de maio

Hoje, mais uma vez notou-se a importância da flexibilidade das planificações. Ao chegar ao JI, vi um cruzeiro a atracar no porto de Lisboa. Apesar de não ser esta a atividade prevista para hoje, achei que seria mais interessante para as crianças, poderem visitar e visualizar de perto um barco cruzeiro. Aproveitando a visita, observámos também outros barcos que lá estavam atracados.

É importante para o/a educador/a que tenha capacidade de flexibilização das planificações que faz e capacidade de improvisação, para que não se percam oportunidades de novas experiências e vivências só porque não era aquilo ou isto que estava planeado.

Foi muito interessante observar que as crianças já identificavam alguns dos barcos que já tínhamos falado anteriormente.

Foi também interessante ver o comportamento do AI. Esteve *menos apegado* à educadora, mais *calmo*, *mais recetivo* aos outros adultos, mesmo estando a educadora presente. Qual será a razão? Disse-me várias vezes: “Tiago, posso falar contigo?” Falou comigo várias vezes sobre diversos assuntos, alguns relacionados com os barcos, outros sobre a família.

Reflexão Diária de 13 de maio

Hoje, foi o dia de nos dedicarmos à construção dos modelos dos barcos. Cada criança escolheu os materiais que queria utilizar para construir o barco e com a ajuda do adulto, por razões de segurança, construiu-se o barco. Esta é uma atividade que as crianças não podiam realizar sozinhas, pois implicava o trabalho com cola quente e por razões de segurança, obrigava à presença do adulto. Assim sendo, teve que ser um trabalho individual com cada criança. Foi um momento muito proveitoso de

trabalho com cada criança individualmente. Permitiu-me observar o comportamento de cada um, as suas preferências, o seu grau de envolvimento na atividade.

Ao mesmo tempo que algumas crianças desenvolviam a construção do barco, era possível observar outras a brincar na sala. A Mo estava a desenhar à volta de um tubo de cartão, fazendo o contorno da circunferência. Mais tarde, juntamente com a I estavam a desenhar o contorno das mãos uma da outra. É importante esta ligação entre as crianças e perceber que mesmo sozinhas elas conseguem desenvolver capacidades e competências, claro que com alguma estimulação do adulto.

Semana de 18 a 22 de maio

Reflexão Diária de 18 de maio

Hoje, a atividade preparada era uma surpresa para as crianças. Com a ajuda de um tratador/criador de papagaios anões levámos à sala, dois exemplares dessas aves. As crianças ficaram *entusiasmadas e excitadas* com a sua presença em sala, pois os pássaros andaram em cima deles, voaram pela sala, deram-lhes de comer, brincaram com eles.

Algumas crianças demonstraram medo em tocar nos animais, limitando-se à observação. Outras, por sua vez demonstraram-se destemidas tocando, acariciando, dando de comer às aves e correndo atrás deles.

Ao levar esta experiência até às crianças, pretendia aumentar o seu contacto com a natureza, normalmente não disponível em contexto urbano, e aumentar o seu conhecimento sobre as aves. Caso tivesse havido oportunidade seria interessante ter havido mais sessões com as aves e ter sido dado continuidade a um projeto sobre as aves. Como não houve essa disponibilidade, a experiência limitou-se ao contacto direto com os animais.

Reflexão Diária de 21 de maio

Hoje aproveitei a manhã para trabalhar com o Mt no seu portefólio.

É nestes momentos, em que se está a desenvolver um trabalho com apenas uma criança que se nota o quão diferente é trabalhar com uma criança ou com um grupo de dezasseis ou mais.

Quando trabalhamos com uma criança, temos tempo para a estimular correta e significativamente, podendo trabalhar nas suas maiores fragilidades e pontos fortes.

No que diz respeito ao Mt, as suas maiores fragilidades aparentam ser a área da linguagem, já que consegue falar fluentemente, mas com discurso por vezes pouco perceptível.

Quando desenvolvo trabalho com o Mt, pretendo e tento sempre que possível que ele fale, cante, ou seja, que se expresse utilizando a linguagem, tentando assim que a sua dicção e capacidade de se fazer entender melhor.

Em relação ao trabalho do portefólio que estou a desenvolver com o Mt, ele mostra-se participativo e envolvido, querendo sempre trabalhar comigo e querendo realizar as atividades a que nos propusemos. No entanto, as suas escolhas são baseadas em gostos, não conseguindo apresentar nenhum critério específico para a escolha dos trabalhos que quer incluir no portefólio.

Reflexão Diária de 22 de maio

Hoje, os dois grupos de JI foram passear a Santarém. Nota-se que as crianças ficam *entusiasmadas* sempre há saídas ao exterior. Para elas, as saídas são importantes quer de um ponto de vista pedagógico, já que saem do seu ambiente e vão explorar o mundo que os rodeia. Quer de um ponto de vista lúdico e social, já que para eles é sempre uma nova experiência, *surpreendente* e *entusiasmante*.

Nota-se, principalmente em crianças que normalmente são de difícil abordagem e/ou que apresentam mais dificuldade na socialização, como por exemplo o Al. Esteve durante o passeio, *bem-disposto, envolvido e participativo*.

Ainda na viagem de autocarro, o Al dirige-se a mim e diz: “A J é muito forte” “A J é muito grande”, referindo-se à educadora. Esta reação é muito interessante, já que a esta criança, estabeleceu uma relação de aparentemente *amor/ódio* com a educadora. Neste dia, mesmo com a presença da educadora o Al esteve *bem-disposto e participativo*.

Ao longo do dia, visitámos uma livraria, onde fomos presenteados com a animação da história “A árvore generosa”. As crianças estiveram *atentas e participativas* durante a atividade, participando de seguida nas atividades propostas pelas funcionárias.

Esta saída apesar de cansativa para todos, estimula a socialização das crianças, bem como o conhecimento de outras realidades diferentes das deles, sendo por isso uma atividade recomendada para todas as idades.

Reflexão Semanal de 18 a 22 de maio

Ao longo desta semana foram propostas/realizadas atividades que promoveram às crianças o contacto com novas experiências, novas situações que pretendem estimular as aprendizagens das crianças.

O/a educadora/a tem aqui um papel fundamental, o de proporcionar novas experiências que permitam às crianças ser ativas, participativas e responsáveis pela sua aprendizagem. Segundo o modelo High-Scope o adulto dá às crianças “o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27).

Segundo este modelo, o educador tem um papel ativo e participante na aprendizagem das crianças, mas também um papel de observador reflexivo, tendo assim um papel de “observadores-participantes conscientes”. (Hohmann & Weikart, 2011, p.27).

Também segundo outros modelos pedagógicos, o educador tem um papel fundamental e que passa pela promoção e orientação das aprendizagens. Por exemplo no MEM, o educador é visto como “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos” (Niza, 2013, p.158).

Segundo o modelo de Reggio Emilia o/a educador/a “tem um papel ativo no desenvolvimento dos projetos . . . assumem a responsabilidade de apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e providenciar os recursos para a aprendizagem das crianças” (Lino, 2013, p. 131).

Em qualquer modelo o/a educador/a tem um papel fundamental nas aprendizagens das crianças, não o substituindo como principal interveniente, mas de orientador e promotor de novas experiências.

Referências

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar na Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Semana de 25 a 29 de maio

Esta semana dado os constrangimentos de tempo, elaborei apenas uma reflexão semanal, em que englobo todos os momentos mais significativos vividos ao longo da semana.

Reflexão Semanal de 25 a 29 de maio

Durante esta semana procedeu-se à finalização dos projetos pendentes, nomeadamente do projeto “Como andam os barcos?”. Começou-se por proporcionar às crianças uma experiência de passeio, permitindo-lhes que viajassem de barco, atravessando o rio Tejo de cacilheiro. Como esta atividade permitiu-se às crianças que interagissem e conhecessem outra realidade diferente da deles, já que as levamos a brincar com outro grupo de JI, de outra instituição.

A partilha de experiências é muito importante, já que lhes permite acima de tudo conhecer e socializar com outras crianças, aumentando assim o seu conhecimento do que os rodeia, descentralizando a atenção sobre o seu meio envolvente.

Este tipo de atividades – passeios ao exterior/em transportes públicos – provoca receios em alguns educadores/as, levando a que não as realizem. Para mim foi importante perceber, observar e interiorizar o quão importante é este tipo de atividades. Sim, ao levarmos as crianças para fora da instituição, há que ter a noção da responsabilidade de algum acontecimento menos bom, ou dos perigos que podem existir sendo que as crianças não são da nossa responsabilidade. No entanto, também há que ter a noção dos acontecimentos bons que podem surgir destas atividades, como foi o caso. Ao longo do passeio foi possível observar as crianças a exporem e associarem os conhecimentos trabalhados ao longo do projeto sobre os barcos. A fazerem referência aquilo que iam observando, associando com o que já sabiam.

Tiveram também a oportunidade de brincar com outras crianças que não as do seu grupo/instituição. Simplificando, alargámos os seus horizontes.

Ao terminar esta semana, propôs uma atividade diferente – *Desenhar Voando*. Consistia em desenhar numa folha grande de papel de cenário colocada no chão. No entanto as crianças estavam suspensas no ar com a ajuda de uma cama de rede. O desenho era feito seguindo o movimento desenhado pelo baloiço da cama de rede. Esta experiência apelou a crianças e a adultos. O sentimento de liberdade provocado pelo baloiçar no ar, promove um sentimento de bem-estar no interveniente. As crianças que desejaram participar, sorriam logo a partir do primeiro baloiço. Riram, gritaram de felicidade e quiseram repetir. Estas reações transmitem o grau de satisfação em relação à atividade. Para além dos objetivos definidos para esta atividade, a intenção mais importante desta atividade é a necessidade de promover experiência lúdicas, porque as crianças têm apenas uma função – brincar.

Algumas das crianças do grupo, não quiseram participar na atividade de *Desenhar Voando*, referindo medo/receio. Não insisti para que a fizessem, embora tivesse ficado triste. No entanto, espero que ao longo do tempo, percam este receio e realizem a atividade.

Esta semana foi portanto a última da PPS. Esta situação causa sempre um misto de emoções. Ao rever tudo o que se experimentou, tudo o que passou ao longo destas semanas é um misto de alívio, desapontamento, satisfação e saudade. Alívio porque finalmente chegou ao fim mais uma etapa. Desapontamento por tudo aquilo que se queria fazer e não se fez. Satisfação por tudo o que efetivamente se fez e com sucesso. Saudade por tudo e todos os que vamos deixar para trás.

Penso, não, tenho a certeza de que ao longo destas doze semanas de PPS, com todas as atividades, projetos, experiências que vivemos, causámos alguma influência na vida destas crianças, promovendo simultaneamente o seu crescimento cognitivo, social e pessoal.

Ao chegar ao fim da PPS não posso deixar de referir uma frase que me foi transmitida pela educadora, e que utilizei para iniciar o meu portefólio de JI, e que apesar de não conhecer, tomei como sendo uma das máximas da educação de infância e da minha prática futura, e assim termino a minha última reflexão - *Hoje sou criança e o meu trabalho é brincar* (Anita Wadley).

Esta afirmação transmite aquilo de que o/a educador/a não se pode esquecer nunca na sua prática. O/a educador/a trabalha com crianças em idade não escolar, há

conhecimentos que irão ter tempo para aprender, há competências que irão aprender mais tarde. É necessário respeitar o ritmo da(s) criança(s), lembrando sempre que a brincar elas aprendem e portanto é assim que devem aprender.

3.2. Avaliação ambiente educativo

Antes de proceder à caracterização do ambiente educativo é pertinente defini-lo. Assim sendo e segundo Ribeiro (2014), citando Forneiro (1998), pode-se dizer que ambiente educativo é “um todo indissociável que pode ser entendido como uma estrutura com quatro dimensões: temporal, relacional, funcional, física.” (p. 33). Partindo da definição de Forneiro (1998) a dimensão temporal refere-se à organização do tempo ao longo do dia. A dimensão relacional às relações construídas entre as crianças e com os adultos, com base nas atividades desenvolvidas. A dimensão funcional diz respeito às funções associadas a cada espaço e à função atribuída a cada espaço dependendo da atividade que se pretende realizar. A última dimensão, a física diz respeito aos materiais e ao espaço físico em que se desenrolam as atividades – sala de atividades – e as respetivas áreas funcionais (Ribeiro, 2014).

Partindo das dimensões propostas por Forneiro, (1998, citado por Ribeiro, 2014) a primeira a ser analisada é a dimensão temporal. Relativamente a esta dimensão, já foi anteriormente apresentada a organização das rotinas e do quotidiano das crianças no ponto 1.6.3. Organização do tempo. A partir das observações realizadas durante a PPS, é possível afirmar que algumas crianças apresentam ainda alguns problemas com as rotinas diárias, *não aceitando* com facilidade por exemplo estar sentados no tapete ou o finalizar das atividades¹⁸. No entanto a maioria do grupo aceita a mudança de atividades com facilidade, arrumando ou transferindo-se para a atividade seguinte.

Apesar de a rotina estar definida, existe facilidade e liberdade para que seja alterada consoante a necessidade e os interesses do grupo.

Em relação à dimensão relacional, é possível observar a partir da permanência na sala de atividades que, as relações entre as crianças e os adultos são saudáveis na maioria dos casos. Algumas relações estão ainda a ser estruturadas, nomeadamente

¹⁸ (Nota de campo de 26 de maio) “O Af é muito renitente a sentar-se no tapete. Quando se lhe propõe que se sente no tapete para que se dê o início ao dia, diz que não quer, chorando e gritando”.

com a educadora, que só se juntou ao grupo este ano, mas na maioria dos casos, recorrem à educadora, *aceitando-a* como figura de autoridade. Com a auxiliar algumas das crianças *demonstram* maior cumplicidade, provavelmente dado que esta os acompanha já há três anos.

A educadora promove sempre que se proporciona a socialização e a interação entre as crianças, sugerindo que se entreatudem e que brinquem entre eles. É exemplo disto o seguinte: “O Mt está a brincar sozinho. O Mr vem e tira-lhe o carro. O Mt dirige-se à educadora referindo a situação. A educadora, chamando os dois, propõe que brinquem entre eles.” (nota de campo de 22 de abril). Algumas das crianças demonstram ainda algumas dificuldades em partilhar o espaço, como por exemplo “O Al brinca muitas vezes sozinho, não querendo partilhar o espaço com nenhuma criança, quando isso lhe é proposto” (Nota de campo de 20 de abril). No entanto, e no caso específico desta criança, ao longo do tempo tem demonstrado melhorias nesta área, observando-se maior número de situações de brincadeira em grupo.

Em relação à dimensão funcional, que se refere aos diferentes espaços e às suas funções, pode-se afirmar que as diferentes áreas estão bem definidas e bem estruturadas. Cada área tem a sua função bem definida, não querendo isto dizer, que haja espaço para partilha de espaço e de funções entre as diferentes áreas.

Tal como já foi referido no ponto 1.6.2. Organização do espaço “Os espaço/áreas estão divididas por móveis e/ou definidas por tapetes, que servem o propósito de delimitar os espaços das diferentes brincadeiras. Porém, este espaço não é limitativo das brincadeiras, pois em certos momentos as crianças decidem trazer a brincadeira para outro espaço¹⁹. Esta mudança é permitida por parte da educadora, desde que não interfira com o bom funcionamento do grupo.” (p.13).

Existe, contudo, alguma sobreposição das áreas no que diz respeito à alimentação e ao repouso. O espaço dedicado à alimentação é utilizado também para a realização de atividades que necessitam de mesas. Esta sobreposição deve-se a constrangimentos de espaço da instituição, devido às renovações em curso. Dadas as limitações de espaço, os catres para a hora do repouso são dispostos dentro da sala, ocupando algumas das áreas da sala.

¹⁹ (Nota de campo de 24 de fevereiro) “As crianças trazem os brinquedos da área da casa para fora do espaço da mesma, simulando um *picnic*”

Apesar das delimitações dos espaços, sempre que é necessário estes são reformulados e/ou deslocados para que haja espaço para alguma atividade.

É importante ainda referir que durante a minha PPS, senti a necessidade alterar a disposição das áreas, pela introdução e renovação de duas áreas, a biblioteca e a área da garagem respetivamente.

Em relação à última dimensão, ao espaço físico este é acolhedor. Apresenta uma temperatura amena, com tendência para alta, dado a exposição solar que existe da sala e a dificuldade, devido a questões de segurança, de ter as janelas da sala abertas. As instalações apresentam um bom estado de conservação, assim como os brinquedos e jogos presentes na sala. Não existem, do que pude averiguar, materiais que representem eventuais perigos para as crianças, sendo promovido um ambiente de segurança na sala, através da definição e cumprimento de regras de bom funcionamento do grupo (e.g. não se pode correr na sala, exceto em momentos de expressão motora).

Todos os materiais, dirigidos às crianças estão ao seu alcance, estando os reservados aos adultos, escondidos em armários e/ou gavetas. Existem assim materiais dedicados às brincadeiras e aprendizagens das crianças, tais como: jogos didáticos, puzzles, materiais para o faz-de-conta, materiais que estimulam a motricidade fina, como por exemplo, jogos de enfiamentos e tesouras. Contudo existe alguma dificuldade em obter materiais de desgaste, como por exemplo colas, papel e canetas. A compra destes materiais recai assim, muitas vezes sobre a equipa da sala.

Em relação ao espaço não englobado na sala de atividades, existe ainda uma casa de banho, nas proximidades da sala e partilhada com o outro grupo de JI. Esta dispõe de três lavatórios, três sanitas e um *poliban*. Estes materiais (exceto o *poliban*) estão adaptados à estatura e idade das crianças, sendo assim promotores de autonomia.

Por fim, importa fazer referência, ao espaço exterior que se encontra no topo do edifício da instituição. Para lá chegarem, as crianças têm que subir dois andares através de escadas. Estas são assim também estimuladoras da motricidade das crianças. O espaço exterior é amplo, estando delimitado por grades a toda a volta. Apresenta também um telheiro que protege das intempéries. Este espaço é partilhado por todos os grupos da instituição.

3.3. Avaliação do grupo de crianças

A avaliação do grupo de crianças foi realizada com base nas observações registadas nas notas de campo e no projeto pedagógico de sala, elaborado pela educadora cooperante para este ano letivo e com este grupo. Algumas dos registos derivam também de conversas informais que tive com a educadora e com a auxiliar.

As crianças do grupo demonstram uma *boa* capacidade motora, participando entusiasticamente nas atividades propostas dentro dessa área. Mesmo assim nota-se alguma diferença significativa entre alguns elementos do grupo, por exemplo “nota-se maior desenvolvimento a nível motor na L e no AI, em relação ao resto do grupo. No equilíbrio em cima das cadeiras, demonstram maior à vontade e maior grau de confiança do que o resto das crianças” (nota de campo de 20 de abril).

Apesar das diferenças referidas anteriormente, todas as crianças demonstram um *grau de autonomia satisfatório* para o seu nível de desenvolvimento, cumprindo as atividades de higiene, vestir/despir e alimentação autonomamente. No entanto, por vezes, requerem a ajuda do adulto quando estão mais renitentes à realização da tarefa, por exemplo quando não gostam da comida, algumas das crianças pedem ajuda ou só comem quando o adulto ajuda. A nível das atividades de calçar/descalçar, já a efetuam autonomamente, exceto no que diz respeito a atar os atacadores dos sapatos, requerendo assim a ajuda do adulto. Esta é uma das capacidades que a educadora tem vindo a treinar com as crianças, utilizando para isso, moldes de sapatos com atacadores.

Na sua maioria, as crianças do grupo apresentam um *bom desenvolvimento* a nível criativo e imaginativo, sendo que conseguem em alguns casos criar e recontar histórias²⁰. Tal como é normal para as crianças desta faixa etária, este grupo apresenta um *grande apelo* pelas artes plásticas, sendo que todas as crianças desejam sempre participar nas atividades de expressão. Apesar deste facto demonstram uma grande *heterogeneidade* em relação ao desenvolvimento emocional, da linguagem, vocabulário e aprendizagens²¹.

²⁰ (Nota de campo de 12 de fevereiro) “Na biblioteca da escola, cada criança pegou num livro para “ler. Depois pedi a cada criança quem me recontasse a história. Todas foram capazes de referenciar algum momento mais marcante das ilustrações, no entanto só o F conseguiu contar uma sequência de ideias.”

²¹ (Nota de campo de 3 de março) “Mo, que tem muita dificuldade em se exprimir, não conseguindo articular corretamente as palavras, estando neste momento a aguardar referenciação para um acompanhamento especializado”; (Nota de campo de 3 de março) “O F

Há algumas crianças que se destacam do grupo pelas suas características individuais, influenciando assim a forma com o grupo se comporta. É exemplo deste facto as reações do Af, como por exemplo no descrito na seguinte situação: “a educadora estava sentada ao lado dele à hora do repouso. Ao virar-se para o outro lado para prestar auxílio a outra criança, o Af *rosna* para ela e começa a gritar, calando-se de seguida, quase como *repelindo-a*, no entanto tinha sido ele a *exigir* que a educadora se sentasse ao lado dele” (nota de campo de 21 de abril). Estes comportamentos exigem da parte do adulto maior atenção, levando a que muitas vezes a atenção da educadora/adulto esteja centrada no Af, principalmente na hora do repouso. Tal como o Af, também a L exige muita atenção por parte dos adultos da sala, já que apresenta reações muito explosivas, adotando comportamentos por vezes violentos para com as outras crianças. Ainda assim, e segundo a equipa de sala, a L está *menos violenta* e *menos explosiva* do que no início do ano letivo, altura em que ao entrar na sala batia em todas as crianças que estivessem a brincar, não fazendo discriminação entre o grupo.

Segundo o projeto pedagógico de sala, e segundo o que pude observar, algumas crianças *têm ainda muita dificuldade* em lidar com a frustração, levando a que existam reações pouco controladas²² das crianças, sendo que algumas reagem muito explosivamente. Este é um dos pontos que na minha ação tento trabalhar, trabalhando os limites e a capacidade de lidar com o “não” e com a frustração.

Do ponto de vista cognitivo existem também diferenças significativas entre os elementos do grupo, como se pode perceber dos exemplos: “ao questionar o E sobre que cor tem à frente (cor de laranja), em plasticina, ele responde, amarelo” (nota de campo de 7 de maio); “as crianças apresentam muita dificuldade em identificar os números, aquando da marcação do dia, sendo a identificação quase nula acima de 10” (nota de campo de 16 de abril).

Uma das crianças apresenta também uma grande instabilidade emocional, começando a chorar sem razão aparente e não conseguindo posteriormente explicar a causa do choro.

e o Af apresentam um vocabulário rico e variado, sendo capazes de articular várias frases e de recontar histórias corretamente ou de forma imaginada”

²² (Nota de campo de 4 de março) “A L quando lhe dizem que não pode fazer algo, seja bater nos colegas, seja estar em cima de algo, reage explosivamente. Quando agarrada, diz e repete várias vezes “Para Mãe! Para!” (S/C). O Af quando lhe disseram que não poderia levar o brinquedo para a mesa começou a chorar, colocando os braços ao lado do corpo contraindo os músculos.”

O grupo apresenta “grande dificuldade de concentração, principalmente na área do tapete para os bons dias” (nota de campo de 4 de março). Quando no tapete está mais do que um adulto, é possível garantir um maior nível de concentração, mas mesmo assim baixo. No entanto se só estiver um adulto no tapete, é mais difícil obter a concentração e tentar auxiliar nas rotinas diárias de marcação de mapas.

Um dos problemas que identifiquei e que considero o mais significativo e ao qual deveríamos prestar maior atenção é a nível da higiene pessoal e da alimentação das crianças²³. Em relação a este ponto, apesar da sua importância, não consegui desenvolver atividades que suscitassem algum tipo de alteração de comportamento.

3.3.1. Aplicação das escalas de bem-estar e envolvimento

Neste ponto pretende-se realizar uma observação de duas crianças, a partir da aplicação das escalas de bem-estar e envolvimento. A aplicação destas escalas permitem ao/à educador/a ter um “*feedback* imediato sobre a qualidade da atividade” (Portugal & Laevers, 2010, p.14). Este *feedback* permite ao/à educador/a alterar no momento a atividade em curso, de modo a aumentar os níveis de envolvimento e/ou bem-estar.

Os dados recolhidos, com a aplicação destas escalas, permitem após a sua análise a avaliação da prática educativa do/a educador/a, revelando quais os pontos fortes e quais os fracos, com o objetivo de estimular o desenvolvimento das crianças (Laevers, 2005).

A aplicação destes dois instrumentos de avaliação da qualidade faz-se tendo como referência a experiência da criança, partindo dos seus comportamentos, gestos, expressões e palavras (Portugal & Laevers, 2010)

Segundo Laevers (2003) citado por Portugal e Laevers (2010), “quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança” (p. 20), procedendo-se assim à aplicação das duas escalas.

²³ (Nota de campo de 5 de março) “A assistente operacional ao distribuir o reforço da manhã, questionou as crianças sobre o que tinham comido ao pequeno-almoço, ao que a MC responde “pastel de nata” (S/C). Nota-se em vários dias, restos secos de comida à volta da boca. Segundo a equipa, este comportamento é habitual. (Nota de campo de 3 de março) É já por várias vezes que o Mi apresenta sinais de défice nos cuidados de higiene quer na apresentação geral, quer no odor que exala.” (Nota de campo de 4 de maio) “A MC traz uma camisola com um buraco, do tamanho de um punho de um adulto.”

Antes de proceder à sua aplicação é necessário fazer uma breve abordagem ao significado de cada uma das escalas.

O bem-estar segundo Portugal e Laevers (2010), é uma situação particular em que se identificam sentimentos de prazer e satisfação, e na qual a pessoa está aberta ao que a rodeia. Laevers (2005) utiliza a expressão – “um peixe dentro de água” - para definir a situação de bem-estar (Laevers, 2005, p. 7).

A escala de bem-estar baseia-se em indicadores como: abertura e recetividade, flexibilidade; autoconfiança e autoestima; assertividade; tranquilidade; vitalidade; alegria; e ligação consigo próprio. Dado que o bem-estar não é, nem pode ser manifestado sempre da mesma forma em todo e qualquer indivíduo, aquando a avaliação das escalas os indicadores não necessitam de estar todos presentes e ao mesmo tempo, não podendo a sua interpretação ser feita de forma rígida (Portugal & Laevers, 2010).

Assim sendo, a escala de bem-estar divide-se em cinco níveis desde o muito baixo (1) até ao muito alto (5).

Já em relação ao envolvimento é definido por Portugal e Laevers (2010) como sendo a “atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência” (p. 25). Esta atividade é caracterizada pela motivação, interesse, fascínio, abertura aos estímulos. Satisfação e um grande fluxo de energia (Portugal & Laevers, 2010).

A escala que avalia o nível de envolvimento, baseia-se em indicadores como: concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; expressão verbal; e satisfação (Portugal & Laevers, 2010).

A escala de envolvimento divide-se em cinco níveis, desde o nível 1, no qual não existe envolvimento na atividade, até ao nível 5, em que o envolvimento é total, existindo concentração e entrega absoluta na atividade que está a ser desenvolvida.

Para a aplicação destas escalas escolhi duas crianças: o Mt e o Al. A escolha destas duas crianças baseia-se no caso da primeira, por ser a criança com que desenvolvi o portefólio e portanto ser lógica uma avaliação mais aprofundada. No caso da segunda, a escolha recai sobre o facto de ser uma criança com problemas de socialização e que normalmente recusa realizar as atividades, apresentando alguns conflitos pessoais com elementos da equipa como já foi referido diversas vezes ao longo deste trabalho.

Os momentos que irei descrever foram observados em dias diferentes, privilegiando três momentos diferentes: interação com adulto, com material e outra criança.

E seguida apresenta-se o registo das observações relativas ao Mt.

Interação do Mt com adulto

Nome da Criança: Mt

Data/Hora/Duração: 21 de maio/10h30/2'

Número de adultos presentes: 1

Descrição da situação: O Mt está a realizar trabalho individual com o estagiário, sendo-lhe apresentado um vídeo sobre um filme (registo feito com base em registo de vídeo)

Observação: Quando em trabalho sobre o portefólio, o Mt colabora, responde quando questionado e por iniciativa própria. Ao realizar pesquisa no computador, pede para ser colocado um vídeo de um filme que conhece. O Mt começa a cantar a canção exposta. Não tira os olhos do ecrã. Interrompe quando surge outro adulto que está de passagem. Nessa altura fica a observar o adulto até que este sai. Depois recomeça a cantar. Não interrompe mais.

BE: 4 - Alto Justificação: Aparenta estar feliz, sorrindo e rindo. Está embrenhado na tarefa, interrompendo por *vergonha* quando entra outro adulto na sala. Mas na restante situação está embrenhado na atividade.

EN: 5 – Muito Alto Justificação: Não interrompe com facilidade. Interrompe apenas quando passa outro adulto pelo local, mostrando-se envergonhado, mas não retirando o olhar do ecrã. Neste tipo de atividades, o Mt habitualmente demonstra um nível alto de envolvimento, mexendo-se, exprimindo-se corporalmente.

Interação do Mt com material

Nome da Criança: Mt

Data/Hora/Duração: 13 de maio/11h/2'

Número de adultos presentes: 3

Descrição da situação: O Mt está a construir um modelo de barco com a educadora

Observação: O Mt está sentado ao lado da educadora, construindo em conjunto com ela um modelo de um barco à escolha. Quando a educadora está a fazer a colagem dos materiais, o Mt olha em volta, fixando alguns dos colegas que estão a brincar. Levanta-se e volta para a mesa. Quando a sua atenção é solicitada, volta para a atividade que está a realizar. Participa nas discussões para a escolha de materiais.

BE: 3 – Médio/neutro **Justificação:** O Mt está envolvido na atividade mas distraíndo-se com frequência. Não aparenta sinais de desconforto, apresentando esporadicamente sinais de alegria e envolvimento.

EN: 3 - Médio **Justificação:** Está envolvido e participante na atividade, embora com momentos de distração e distanciamento da atividade.

Interação do Mt com outra criança

Nome da Criança: Mt

Data/Hora/Duração: 27 de maio/11h/2'

Número de adultos presentes: 3

Descrição da situação: O Mt está a cantar sozinho. Ao ser abordado pelo F interagem um com o outro.

Observação: O Mt está sozinho no meio da sala a cantar e a dançar. O F vem ter com ele chamando-o. O Mt vira-se, falam um com o outro. O F vai-se embora, deixando o Mt sozinho novamente. O F anda a correr de um lado para o outro. O Mt vai falando com ele e depois correm lado a lado. Começam a cantar a canção juntos. Falam, brincam e saltam juntos. O F foge o Mt que finge que o apanha.

BE: 4 - Alto **Justificação:** Apresenta sinais evidentes de bem-estar, sorri, ri, grita, interage com a outra criança. Deseja mais interação. Segue o outro. Dá continuidade á brincadeira.

EN: 4 - Alto **Justificação:** Interagem um com o outro. Não demonstra sinais de tristeza ou falta de interesse. A expressão corporal e fácil demonstra que quer brincar com o outro. Há alguns períodos de interrupção. Desenvolve brincadeira de faz-de-conta.

De seguida apresenta-se o registo das observações relativas ao Al.

Interação do Al com adulto

Nome da Criança: Al

Data/Hora/Duração: 21 de abril/12h30/2'

Número de adultos presentes: 2

Descrição da situação: Reação do Al para com a educadora na hora do repouso

Observação: A educadora estava sentada ao lado dele à hora do repouso. O Al tem o seu braço à volta dela. A educadora ao virar-se para o outro lado para prestar auxílio a outra criança, o Al *rosna* para ela e começa a gritar, calando-se de seguida, quase como *repelindo-a*, no entanto tinha sido ele a *exigir* que a educadora se sentasse ao lado dele

BE: 2 - Baixo **Justificação:** O Al exige a relação com a educadora, pedindo que seja a ela a sentar-se ao lado dele. Não gosta da partilha de atenção. A atitude de rosnar demonstra desconforto com a situação. A seguir vira as costas à educadora.

EN: **Justificação:** Não me foi possível atribuir um nível de envolvimento a esta situação, dado que a descrição da escala não me foi explícita relativamente a esta situação.

Interação do Al com material

Nome da Criança: Al

Data/Hora/Duração: 15 de abril/11h/2'

Número de adultos presentes: 3

Descrição da situação: O Al brinca sozinho com os bonecos, distanciando-se do resto do grupo

Observação: O Al está a um canto da sala a brincar com os bonecos. Fala com e para os bonecos, fingindo que é eles.

BE: 3 – Médio/neutro **Justificação:** O Al está sozinho. Quando alguém se aproxima isola-se ainda mais, afastando-a dizendo que “não”. Não comunica com as outras crianças, apenas com os bonecos.

EN: 5 – Muito alto **Justificação:** Está envolvido. Não se distrai com o que se passa à sua volta. Qualquer interrupção é acolhida com afastamento e gritos. Demonstra criatividade no que está a fazer, fingindo que fala com e pelos bonecos.

Interação do Al com outra criança

Nome da Criança: Al

Data/Hora/Duração: 15 de maio/11h30/2'

Número de adultos presentes: 2

Descrição da situação: O Al interage com a D e com o Mr numa situação de faz-de-conta

Observação: Estão os três a falar, a D pega num telemóvel e fala. O Al observa-a. Estão dispostos em triângulo. De seguida vão “passear” pela sala, levando todos uma mala na mão. O Mr abandona o grupo. O Al e a D continuam. Param os dois falando um com o outro, tendo uma conversa *animada*. Continuam a andar pela sala parando para tirar brinquedos de dentro da mala. O Mr retorna à brincadeira. A D esta a mexer na mala. O Al espera que ela esteja pronta para continuar a andar pela sala brincando.

BE: 4 - Alto **Justificação:** Não apresenta sinais de desconforto. Sorri para a D. Mantém a atividade participando. O Al habitualmente não interage com as outras crianças individualmente ou sem a presença de um adulto. Aparenta estar satisfeito.

EN: 5 – Muito Alto **Justificação:** O Al demonstra envolvimento na brincadeira, seguindo a D, interagindo com ela dando continuidade à atividade. Não se distrai. Não olha à volta, está focado no que diz à D.

3.3.2. Portefólio da Criança

A construção de um portefólio como conceito de avaliação tem como intenção a participação da criança no processo avaliativo (Parente, 2012).

A criança escolhida para a realização deste ponto foi o Mt. Ao longo de várias sessões trabalhei com o Mt, na escolha e preparação de alguns trabalhos que incorporassem o seu portefólio. Todos os registos podem ser consultados em anexo – Portefólio da Criança (Anexo G).

Este trabalho pretende de alguma forma demonstrar um percurso de aprendizagem do Mt. O portefólio pretende apresentar um conjunto de trabalhos selecionados pela criança, registos de observação e evidências que comprovem a as aprendizagens do M, permitindo assim que se obtenha uma “descrição rica e compreensiva das aprendizagens da criança” (Parente, 2012, p. 307).

Neste trabalho são apenas apresentadas fotografias dos registros do Mt, já que o suporte real foi deixado no JI para ser posteriormente entregue ao Mt e à sua família.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O final desta PPS não é só o finalizar de doze semanas de estágio, em que tive a oportunidade de interagir, brincar e partilhar com as crianças novas experiências de aprendizagem quer para mim quer para o grupo. O final desta PPS é o finalizar de um percurso académico difícil e muito trabalhoso. Durante estes quatro anos dedicados à educação de infância, durante este ano de mestrado, nestes cinco meses de PPS ri, chorei, gritei, quis desistir, quis continuar. Foram momentos com emoções muito mistas, com momentos de desespero e muitos mais de alegria.

A PPS em JI foi um momento particular de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Foi a última vez que sou um aluno do curso de educação de infância. Depois disto serei um profissional da educação de infância. O que quer isto dizer? Acho que ainda estou à procura. Mas existem algumas afirmações e algumas frase que foram surgindo no meu percurso que me deixaram grandes marcas e que traduzem o sentimento que nutro em relação a esta nova área da minha vida, deixo aqui algumas delas:

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós! (Antoine de Saint-Exupéry)

Hoje sou criança e o meu trabalho é brincar (Anita Wadley)

Estas são duas frases que me foram transmitidas pelas educadoras cooperantes da creche e de JI, respetivamente. Elas transmitem a sua ideologia que põem em prática diariamente. Com elas aprendi o significado de cada uma destas expressões e tomei-as como minhas. Espero ao longo da minha vida levar estas máximas para a minha prática diária com as crianças.

Estas duas afirmações transmitem duas coisas que o/a educador/a não se pode esquecer. Que a nossa ação transparece nas nossas crianças, que nós somos o modelo e que temos impacto na vida de cada um dos seres humanos que nos é confiado diariamente. E que são crianças! O seu trabalho é brincar! Não nos podemos esquecer do brincar. E de brincar com eles.

Ao longo da minha PPS tentei, e penso que consegui dentro do que e foi permitido pelas condicionantes de tempo e profissionais, brincar com todas as crianças do grupo, descer ao nível delas e partilhar brincadeiras. Com esta abordagem

consegui ganhar a confiança e mostrar-me às crianças, mesmo aqueles mais renitentes. Por experiência própria, existem algumas crianças mais renitentes à abordagem de desconhecidos. Nem sempre quando entramos dentro de uma sala de JI, todas as crianças querem ter contato conosco. A brincadeira é uma das melhores formas, senão mesmo a melhor, de ganhar a confiança das crianças sem invadir o seu espaço pessoal. Permite que nos aproximemos delas, expondo-nos primeiro e convidando-as a partilhar aquele momento com o adulto.

Esta tem sido a minha abordagem em todas os contextos de educação de infância pelos quais tenho passado tendo-me sido sempre favorável. Com ela consegui ganhar a confiança de crianças como o Al, que ao início se encontrava renitente à minha presença. No final da PPS o Al considerava-me um elemento do grupo e confiava na minha presença²⁴.

Ao longo deste ano, cresci a nível pessoal e profissional, desenvolvi capacidades e competências, adquiri conhecimentos e pus muitos deles em prática. Mas principalmente apercebi-me que ainda tenho muito para crescer, muito para aprender e que é com as crianças que o quero fazer. E quero fazê-lo a brincar!

Nenhuma destas experiências teria sido possível sem o auxílio e colaboração das equipas educativas das respetivas instituições cooperantes. Desde o primeiro dia em que entrei dentro da instituição Rio que fomos muito, mas muito bem acolhidos. Desde a funcionária que nos deu os bons dias, passando pela diretora que se colocou à nossa disposição e pelas funcionárias com as quais nos cruzamos todos os dias, que nunca deixaram de nos cumprimentar, e finalmente pela equipa de sala com quem trabalhei diariamente lado a lado e com estreita amizade e cumplicidade, a todas quero agradecer. Sem elas esta prática teria sido muito mais difícil de concretizar.

Enquanto alunos a nossa aprendizagem passa em grande parte pelos contextos em que somos inseridos, refletindo-se este na nossa prática diária.

Durante estas doze semanas desenvolvi o meu trabalho, fazendo-o arduamente e no melhor das minhas capacidades. Tive algumas limitações

²⁴ (reflexão diária de 5 de março) Outra situação com que me deparei hoje foi ao chegar da biblioteca, dei com o Al encostado a um canto, sendo que a educadora e a auxiliar já tinham tentado que ele viesse realizar a atividade do dia do pai mas sem sucesso. Ao chegar sentei-me diretamente na linha de visão dele, ajudando outras crianças a realizar a atividade. E aos poucos fui-me relacionando com ele, fazendo expressões faciais e fazendo conversa sobre outros assuntos. Ao fim de algum tempo, levantei-me e fui ter com ele e sentei-me. Ele fugiu para onde eu estava anteriormente, mas a rir-se em jeito de desafio. Quando cheguei novamente ao pé dele, consegui-lhe pegar ao colo e convencê-lo a fazer a pintura.

relativamente à gestão do tempo dentro e fora das horas de estágio, devido às minhas limitações profissionais. Sei que estas me limitaram um pouco as aprendizagens, mas tentei sempre que estas não interferissem na minha prática.

Ainda assim, não posso terminar este portefólio, que não é mais que um relatório do que desenvolvi na prática, sem prestar os meus agradecimentos a duas pessoas, que neste contexto, tudo fizeram para me ajudar e sem as quais nada disto teria sido possível, a minha colega de estágio Ana Rita Carvalho e à Professora Ana Simões. Sem a Rita toda esta PPS, desde janeiro, teria sido muito mais triste e mais solitária. Sem a Professora que nos acolheu, nos ajudou e nos segurou quando tudo parecia desabar, poderia não estar aqui neste momento a escrever estas palavras. A elas o meu grande obrigado.

REFERÊNCIAS

- APEI (s.d.) Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado em 13 de março de 2015 em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Brazelton, T. (2013). *O grande livro da criança* (13.^aed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Cortez, M. (2008). *Género Masculino e a Profissão do “Cuidar”*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia, Lisboa.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (Ed.)(2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education: Bélgica.
- Matos, A.F.G. (2014). Vou-te dar um brinquedo de menino: um carro ... ou o Desmistificar as questões de género no Jardim de Infância (Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/3997>.
- Parente, C. (2012). Portefólio: Uma Estratégia de Avaliação para a Educação de Infância. In M. Cardona & C. Guimarães (coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 78-96). Viseu: Psico&Soma.
- Pereira, A. M. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre). Consultada em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6133>
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora
- Ribeiro, T. (2014). A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa).

Consultada em

<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3950/1/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ambiente%20educativo%20como%20mediador%20das%20experi%C3%A7%C3%A7%C3%A3o%20de%20aprendizagem%20das%20crian%C3%A7as.pdf>

Sarmiento, T. (2004). Correr o risco: Ser homem numa profissão 'naturalmente' feminina. In *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia* (pp.99-107). Minho: Universidade do Minho.

ANEXOS

ANEXO A. MODELO DE AUTORIZAÇÃO DE FOTOGRAFIAS

Anexo A. modelo de autorização de fotografias



Logotipo da
instituição

Autorização

Eu _____,
encarregado/a de educação de _____,
autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessa) o estagiário Tiago Seco a tirar
fotografias ao/à meu/minha educando/a durante as atividades pedagógicas,
salvaguardando a identidade do/a mesmo/a, através da ocultação do seu rosto.

Estas fotografias serão apenas utilizadas para fins académicos (elaboração do meu
portefólio e relatório final da **Prática Profissional Supervisionada - Estágio**) no
âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de
Lisboa.

Lisboa, __/__/____

O/A Encarregado/a de Educação

ANEXO B. CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA DO GRUPO

Anexo B. Caracterização socioeconómica do grupo

Tabela B1

Caracterização socioeconómica do grupo

| | Identificação da criança | | | | Situação socioeconómica da família | | | | | Situação escolar | |
|---|--------------------------|-------|---------------|------|---|------------------------------------|---------------------|-----------------------------|---------------------|------------------------|---|
| | Nome | Idade | Data de Nasc. | Sexo | Agregado familiar | Profissão do pai | Habilitações do pai | Profissão da mãe | Habilitações da mãe | Entrada na instituição | Observações |
| 1 | Af | 3 | 26.8.11 | M | Monoparental (mãe) +2 filhos | Carteiro | 9ºA | Desempregado (a) | 9ºA | Sala 1 ano | Acompanhados pela equipa de apoio à família. |
| 2 | Al | 3 | 16.12.11 | M | 14 (4 gerações avós, pais, 3 irmãos e primos) | Desempregado (a) | 6ºA | Desempregado (a) | 2ºA | Sala 1 ano | Identificadas situações de risco. Irmão com 2 meses. Acompanhados pela equipa de apoio à família. |
| 3 | B | 3 | 3.10.11 | F | Biparental + 2 filhos | Construtor de pranchas <i>Surf</i> | 12ºA | Desempregado (a) | 12ºA | Sala 1 ano | País de origem brasileira |
| 4 | Co | 3 | 18.11.11 | F | Biparental + 3 filhos | Trabalhador (a) do Comércio | 9ºA | Trabalhador (a) do Comércio | 9ºA | Berçário | Gémea do Mt |
| 5 | D | 3 | 31.12.11 | F | Biparental + 3 filhos | Desempregado (a) | 11ºA | Desempregado (a) | 10ºA | Sala 1 ano | Acompanhados pela equipa de apoio à família/CPCJ |
| 6 | E | 3 | 8.9.11 | M | Biparental + 2 filhos | Trabalhador (a) do Comércio | 6ºA | Desempregado (a) | 6ºA | Sala 1 ano | País de origem brasileira |
| 7 | F | 3 | 15.12.11 | M | Biparental + 3 filhos | Reformado por invalidez | 9ºA | Cabeleireira | 12ºA | Sala 1 ano | Filhos de uniões diferentes. |

Tabela B2

Caracterização socioeconómica do grupo - continuação

| | Identificação da criança | | | | Situação socioeconómica da família | | | | | Situação escolar | |
|----|--------------------------|-------|---------------|------|------------------------------------|-----------------------------|---------------------|------------------------------|---------------------|------------------------|--|
| | Nome | Idade | Data de Nasc. | Sexo | Agregado familiar | Profissão do pai | Habilitações do pai | Profissão da mãe | Habilitações da mãe | Entrada na instituição | Observações |
| 8 | G | 3 | 20.8.11 | M | Biparental + 1 filho | Segurança | 12ºA | Desempregado (a) | 10ºA | Sala 1 ano | Pais de origem brasileira |
| 9 | I | 3 | 18.9.11 | F | Monoparental (mãe) + 3 filhos | Desempregado (a) | 4ºA | Desempregado (a) | 7ºA | Sala 1 ano | Filhos de uniões diferentes. Acompanhados pela equipa de apoio à família/CPCJ. Vive também o companheiro da mãe. |
| 10 | L | 3 | 24.12.11 | F | Monoparental (mãe) + 1 filho | Segurança | 9ºA | Motorista | 12ºA | Sala 1 ano | |
| 11 | MC | 3 | 19.11.11 | F | Biparental + 3 filhos | Pintor de automóveis | 4ºA | Desempregado (a) | 9ºA | Sala 1 ano | Acompanhados pela equipa de apoio à família. |
| 12 | Mi | 3 | 6.12.11 | M | Biparental + 2 filhos | Trabalhador (a) do Comércio | 9ºA | Desempregado (a) | 7ºA | Berçário | Irmão com 2 meses. |
| 13 | Mo | 3 | 22.11.11 | F | Biparental + 2 filhos | Desempregado (a) | 6ºA | Desempregado (a) | 9ºA | Sala 1 ano | |
| 14 | Mr | 3 | 10.11.11 | M | Monoparental (mãe) + 3 filhos | Recluso | NÃO SABE | Empregado (a) de restaurante | 4ºA | Sala 1 ano | |
| 15 | Mt | 3 | 18.11.11 | M | Biparental + 3 filhos | Trabalhador (a) do Comércio | 9ºA | Trabalhador (a) do Comércio | 9ºA | Berçário | Gémeo da Co. |
| 16 | S | 3 | 6.9.11 | F | Biparental + 1 filho | Trabalhador (a) do Comércio | 9ºA | Desempregado (a) | 6ºA | Sala 1 ano | |

ANEXO C. PLANTA DA SALA

Anexo C. Planta da Sala

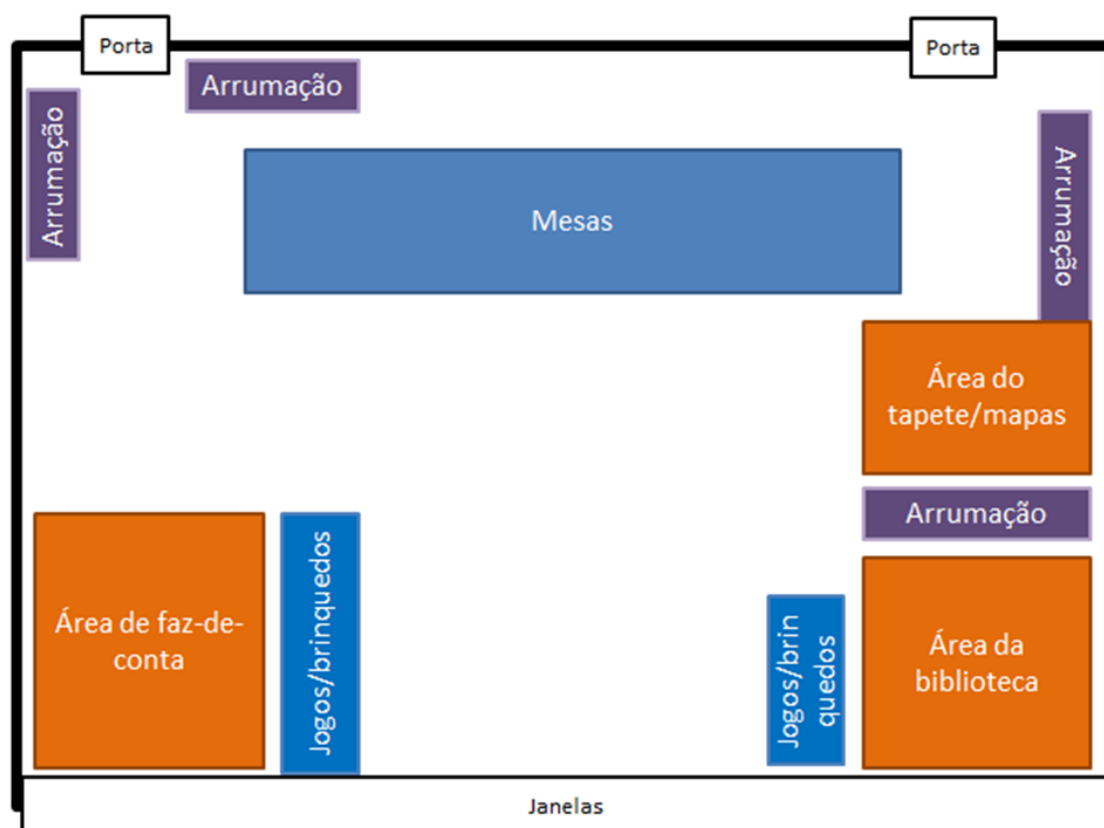


Figura C1. Planta de sala (data da planta 29.5.15)

ANEXO D. CALENDARIZAÇÃO GERAL

Anexo D. Calendarização Geral

Tabela D1

Calendarização geral – 9 a 20 de março

| Semana 9 a 13 março | | | | | | |
|-----------------------|--|---|---------------------------------------|---|----------------------------------|--|
| | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira | |
| | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | |
| Manhã 9h30 – 11h30 | Ginástica/Movimento Corporal | Continuação das atividades para o dia do pai | Hora do Conto "Zebra Camila" | Visita por grupos à biblioteca do JI (Início do Projeto da biblioteca de sala) com a ajuda da educadora responsável pela biblioteca | Culinária (Bolachas de manteiga) | |
| Semana 16 a 20 março | | | | | | |
| | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | |
| Manhã 9h30 – 11h30 | Ginástica/Movimento Corporal | Pintura das caixas para a estante da biblioteca | Hora do Conto "A casa da Mosca Fosca" | Celebração do dia do pai (com os pais) brincadeira livre | Culinária (Gomas) | |
| | Atividades promovidas pela instituição/Educadora | | Atividades promovidas pelo estagiário | | | |

Tabela D2

Calendarização geral – 6 a 17 de abril

| Semana 6 a 10 abril | | | | | | |
|-----------------------|--|--|---|---|---|--|
| | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira | |
| | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Manhã 9h30 – 11h30 | Pintura das Caixas para a biblioteca Enchimento das almofadas para a biblioteca | Construção da biblioteca / fixação das caixas na parede | Pintura do tapete para a biblioteca Pintura dos marcadores de livros | Pintura dos sacos da biblioteca com borrifador Rotulação dos livros com as crianças | Fechados para avaliação interna | |
| | Ginástica/Movimento Corporal | | | | | |
| Semana 13 a 17 abril | | | | | | |
| | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | |
| Manhã 9h30 – 11h30 | Passeio ao Parque do Alvito (Monsanto) Hora do conto com a participação das crianças ("Vamos à caça do Urso") | Início da construção da Cidade/Garagem | Hora do Conto (sala dos 2 anos) | História "Porque que é que os animais não conduzem?" Continuação da construção da cidade/garagem | Continuação da construção da cidade/garagem | |
| | Atividades promovidas pela instituição/Educadora | | Atividades promovidas pelo estagiário | | | |

Tabela D3

Calendarização geral – 20 de abril a 1 de maio

| Semana 20 a 24 abril | | | | | | |
|--------------------------|--|--|---|--|-------------|--|
| | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira | |
| | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | |
| Manhã 9h30 – 11h30 | Sessão de Movimento | Finalização dos projetos da biblioteca e meios de transporte | Hora do Conto “Grufalão” (teatro de ator com participação dos funcionários) | Início dos trabalhos para o Dia da Mãe | Passeio | |
| Semana 27 abril a 1 maio | | | | | | |
| | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira | |
| | 27 | 28 | 29 | 30 | 1 | |
| Manhã 9h30 – 11h30 | Sessão de Movimento Trabalhos para o Dia da Mãe | Trabalhos para o Dia da Mãe (Orientados pelo estagiário) | Hora do Conto “A Cadela Amarela e vários amigos dela” Situação Desencadeadora do Projeto PCI | Trabalhos para o Dia da Mãe | Feriado | |
| | | | | Discussão sobre o tema “Como andam os barcos?” | | |
| | Atividades promovidas pela instituição/Educadora | Atividades promovidas pelo estagiário | | | | |

Tabela D4

Calendarização geral – 4 a 15 de maio

| Semana 4 a 8 maio | | | | | | |
|-----------------------|--|--|---|---|--|--|
| | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira | |
| | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| Manhã 9h30 – 11h30 | Chuva de Ideias/Planeamento do Projeto “Como andam os barcos” (Fase I e Fase II) | Celebrações do Dia da Mãe | Cinema “A vida de uma Abelha” | Portefólio da Criança | ----- | |
| Semana 11 a 15 maio | | | | | | |
| | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira | |
| | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | |
| Manhã 9h30 – 11h30 | Atividade “Um barquinho de papel” | Visita ao Porto de Lisboa Pesquisa de fotografias | Construção de Modelos de barcos 3D (Origami; materiais de desperdício); | Construção de Modelos de barcos 3D (Origami; materiais de desperdício); | Dia da família Desenho das Famílias 2D para colocar nos barcos 3D; Construção de Modelos de barcos 3D (Origami; materiais de desperdício); | |
| | Atividades promovidas pela instituição/Educadora | | Atividades promovidas pelo estagiário | | | |

Tabela D5

Calendarização geral – 18 a 29 de maio

| Semana 18 a 22 maio | | | | | | |
|-----------------------|--|--|--|------------------------------------|---------------------------------------|--|
| | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira | |
| | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | |
| Manhã 9h30 – 11h30 | Apresentação de Pássaros | Construção de modelo de Barco 3D À escala das crianças | Pintura do modelo do barco | Portefólio da Criança | Passeio a Santarém | |
| Semana 25 a 29 maio | | | | | | |
| | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira | |
| | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | |
| Manhã 9h30 – 11h30 | Passeio de barco Finalização do projeto - Avaliação | Finalização do projeto - Avaliação | Elaboração de uma história com as crianças Construção de Exposição para divulgação do projeto Finalização do projeto - Avaliação | Finalização do projeto - Avaliação | Desenhar Voando Festa de Despedida | |
| | Atividades promovidas pela instituição/Educadora | | Atividades promovidas pelo estagiário | | | |

ANEXO E. FOTOGRAFIAS DAS ATIVIDADES

Anexo E. Fotografias das Atividades



Figura E1. Atividade: Hora do conto: “A Zebra Camila”



Figura E2. Atividade: Visita à biblioteca do JI



Figura E3. Atividade: Culinária (bolachas de manteiga) – em venda



Figura E4. Atividade: Pintura das caixas para a biblioteca



Figura E5. Atividade: Hora do Conto “A Casa da Mosca Fosca”

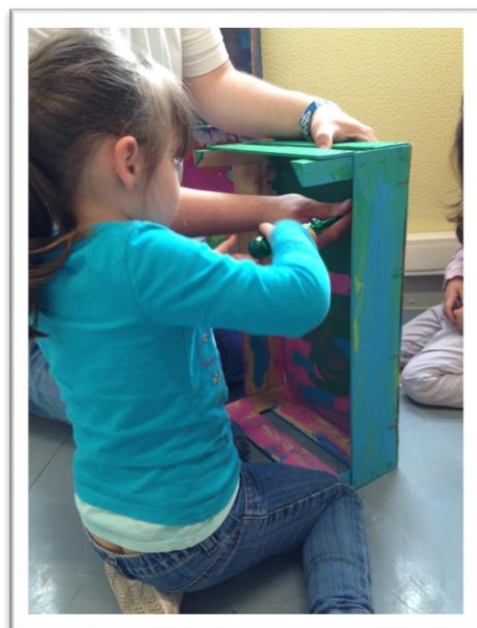


Figura E6. Atividade: Fixação das caixas à parede



Figura E7. Atividade: Pintura do tapete para a biblioteca



Figura E8. Atividade: Pintura dos sacos com borrifador



Figura E9. Atividade: Rotulação e separação dos livros



Figura E10. Atividade: Construção da área da garagem



Figura E11. Atividade: Área da garagem finalizada



Figura E12. Atividade: “Um barquinho de papel”



Figura E13. Atividade: Construção de modelo 3D



Figura E14. Atividade: Construção de modelo à escala das crianças



Figura E15. Atividade: Construção de painel de registro

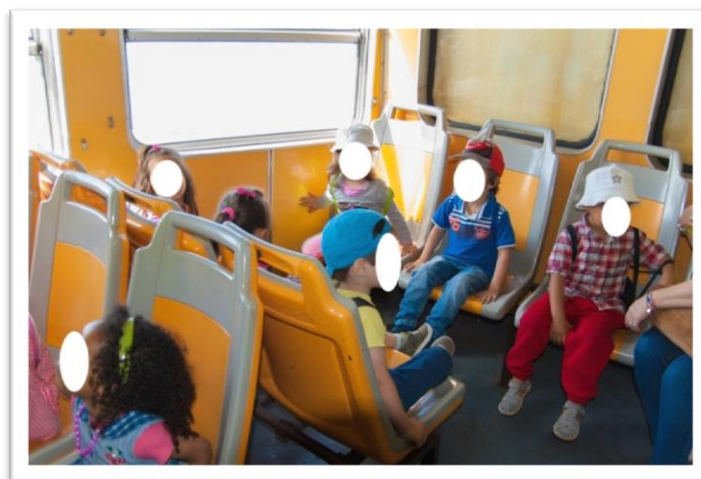


Figura E16. Atividade: Viagem de barco



Figura E17. Exposição de divulgação



Figura E18. Exposição de divulgação



Figura E19. Exposição de divulgação



Figura E20. Atividade: Desenhar Voando



Figura E21. Atividade: Desenhar Voando



Figura E22. Atividade: Desenhar Voando

ANEXO F. PROJETO DE PCI

RELATÓRIO DE PCI

Do Cruzeiro ao Cacilheiro
“Como andam os barcos?”

Tiago Seco

(Nº 2014106)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Projetos Curriculares Integrados
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Docentes: Catarina Tomás; Natália Vieira; Paulo Rodrigues

2014-2015

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|-------------------------------------|
| INTRODUÇÃO..... | 509 |
| 1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO | 511 |
| 2. O PROJETO: “COMO ANDAM OS BARCOS?” | 513 |
| 2.1. Apresentação | 513 |
| 2.2. Fundamentação da MTP | 515 |
| 2.3. Fases do projeto..... | 516 |
| 2.3.1. Fase I – Definição do Problema | 516 |
| 2.3.2. Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho | 518 |
| 2.3.3. Fase III – Execução | 518 |
| 2.3.4. Fase IV – Divulgação/Avaliação..... | 522 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 527 |
| REFERÊNCIAS | 528 |
| ANEXOS..... | Erro! Marcador não definido. |
| ANEXO A. TEIAS | 486 |
| ANEXO B. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO | Erro! Marcador não definido. |
| ANEXO C. PLANIFICAÇÃO POR FASES | Erro! Marcador não definido. |
| ANEXO D. PLANIFICAÇÕES | Erro! Marcador não definido. |
| ANEXO E. CALENDARIZAÇÃO GERAL | Erro! Marcador não definido. |
| ANEXO F. “UM BARQUINHO DE PAPEL” | Erro! Marcador não definido. |
| ANEXO G. FOTOGRAFIAS | Erro! Marcador não definido. |
| ANEXO G. HISTÓRIA ELABORADA PELAS CRIANÇAS | Erro! Marcador não definido. |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-----|-------------------------------------|
| JI | Jardim-de-infância |
| MTP | Metodologia Trabalho Projeto |
| PPS | Prática Profissional Supervisionada |

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge na sequência da avaliação da unidade curricular de Projetos Curriculares Integrados, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Realizou-se no âmbito da PPS em JI e teve como princípio orientador a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Dado que a MTP é «uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico”» (Katz e Chard, 1989, p.2 citado por Vasconcelos, 2011, p. 10), houve a necessidade de encontrar um tema/tópico que fosse do interesse das crianças, e principalmente que surgisse delas. Desta forma, surgiu o tópico "*Como andam os barcos?*", partindo de duas situações distintas mas que se complementaram: a observação do rio e dos barcos, no terraço do JI e a reconstrução de uma cidade na da área da garagem.

Este projeto tem como principais intenções:

Proporcionar às crianças novas experiências, vivências e oportunidades;

- Estimular o espírito crítico e reflexivo nas crianças
- Permitir que as crianças adquiram novos conhecimentos sobre o mundo que as rodeia;

O projeto foi desenvolvido com dezasseis crianças, todas com três anos de idade. Embora seja um grupo homogéneo ao nível da idade, observa-se que é bastante heterogéneo ao nível das aprendizagens, como se poderá constatar no decorrer deste relatório.

Todo o trabalho foi baseado nos pressupostos teóricos defendidos por Vasconcelos (2011) no que diz respeito à MTP. Foram também tidos em consideração os pressupostos éticos defendidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (s.d.), como: (I) Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada crianças; (II) Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família; (III) Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade; (IV) Conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a instituição está inserida (APEI, s.d.). Os princípios assegurados foram também de encontro com os direitos definidos pela Constituição da República (art.35º) e assegurados pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (s.d.), sendo estes os seguintes:

- Exigir que os seus dados sejam recolhidos de forma lícita e leal.
- Exigir que os seus dados pessoais não sejam comunicados a terceiros sem o seu conhecimento e consentimento.
- Impedir que os seus dados pessoais sejam utilizados para finalidade incompatível com aquela que determinou a recolha.

No decorrer deste relatório é possível encontrar uma breve caracterização do contexto onde decorreu a PPS e a implementação deste projeto; a apresentação do projeto, a sua situação desencadeadora, descrita em pormenor; os objetivos propostos quer na ótica da criança, quer na ótica do/a educador/a; a descrição das atividades realizadas, organizadas pelas quatro fases da MTP e por fim uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas e sobre o papel do/a educador/a enquanto mediador da MTP.

Ao longo de todo o relatório podem ser encontradas transcrições dos diálogos com as crianças, que, no meu ponto de vista, evidenciam alguma aprendizagem e/ou comentário importante para a atividade e ou contexto descrito.

Como forma de recolha de informação para a elaboração deste relatório, foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados tais como, a observação direta e participativa, as notas de campo e a revisão de literatura.

De modo a cumprir os pressupostos éticos já descritos e com os direitos de todos os intervenientes, os seus nomes foram ocultados e/ou substituídos por uma letra e, no caso de repetição de nomes, por duas letras.

Ao longo do processo procurei manter uma atitude de respeito, incluindo os princípios defendidos por Vasconcelos (1997, p. 68) “a relação investigadora/sujeito da investigação deve assentar numa atitude de respeito. Este respeito envolve consideração, lealdade, honestidade, abertura um ao outro”.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

O projeto abordado neste relatório realiza-se no âmbito da minha PPS, sendo que teve como principal interveniente, o grupo de dezasseis crianças de três anos, oito rapazes e oito raparigas, pertencentes a uma instituição situada numa zona antiga do concelho de Lisboa. Todas as crianças fizeram os três anos no segundo semestre deste ano civil. Neste grupo denota-se um grande desenvolvimento motor das crianças, no entanto observa-se alguma *heterogeneidade significativa* ao nível do desenvolvimento da linguagem, vocabulário, socialização e aprendizagens (Projeto Pedagógico de grupo). A partir das necessidades e da realidade e vivências de cada criança, e após discussão e reflexão com a educadora, compreendi que seria muito benéfico e gratificante para estas crianças terem a oportunidade de alargar os seus conhecimentos sobre o mundo que as rodeia. Destas necessidades, especialmente das de se socializarem e de conhecerem o mundo que as rodeia, surge então a necessidade deste projeto.

Relativamente às famílias das crianças, todas se deparam com dificuldades económicas, o que poderá ser explicativo do número diminuto de experiências, vivências e novas oportunidades proporcionadas às crianças. Denota-se em algumas famílias uma crise de valores e dificuldade na definição das prioridades, transparecendo estas nas experiências observadas e relatadas pelas crianças²⁵.

As crianças que constituem o grupo apresentam um *grande interesse* por atividades de expressão motora e plástica, não demonstrando ainda uma grande curiosidade por aquilo que as rodeia, não são propensos ao questionamento dos factos e/ou querendo saber mais. São crianças ainda com grande necessidade de experimentação, *desejosas* de novas experiências e vivências, ainda com uma *grande dificuldade* na concentração e de atenção, principalmente em grupo. Em momentos de passeios ao exterior, nota-se que a maioria das crianças parece mais calma e com *interesse* nas vivências²⁶ presentes.

²⁵ (Nota de campo de 3 de março) “é habitual, segundo a equipa, a MC chegar ao JI a comer um pastel de nata, sendo muitas vezes este o seu pequeno-almoço, no entanto a MC refere jogar no *tablet* em casa.”

²⁶ (Nota de campo de 13 de abril de 2015) “As crianças apresentam-se sorridentes, participativas e envolvidas nas atividades propostas. Crianças que normalmente são de difícil abordagem, como por exemplo o AI, apresentam-se, aqui e neste contexto, *bastante abertas* às abordagens e atividades.”

Face a este contexto, parece-me interessante e pertinente, juntamente com a educadora cooperante, estimular um projeto que estivesse relacionado com a saída das crianças para a rua, com o conhecimento do mundo exterior e principalmente com realidades para eles desconhecidas.

2. O PROJETO: “COMO ANDAM OS BARCOS?”

2.1.

Apr

esentação

O projeto “Como andam os barcos?” incide sobre um interesse apresentado pelas crianças e que está relacionado com as suas vivências e observações, tal como defendem Chard e Katz (2009) “o tema de um projeto para crianças pequenas é normalmente inspirado no mundo que mais diretamente as rodeia.” (p. 5).

Os objetivos propostos para este projeto, principalmente, aqueles que se referem à ótica das crianças, vão ao encontro das suas questões e/ou afirmações colocadas durante a primeira fase do projeto. Assim sendo os objetivos pretendem acentuar a participação ativa das crianças no trabalho que se pretende realizar (Chard & Katz, 2009).

Assim sendo, e na ótica das crianças, foram definidos os seguintes objetivos para este projeto:

- Identificar os meios de locomoção dos barcos;
- Identificar a função da vela, do motor e dos remos na locomoção dos barcos;
- Identificar os principais tipos de barcos;
- Viajar de barco;

O tópico deste projeto torna-se pertinente quando entendemos a visão e a proximidade que as crianças deste grupo apresentam com o meio marítimo e dos barcos. Da janela e terraço do edifício onde se situa o JI, a visão mais destacável são o rio, os barcos e o porto de Lisboa. Foram várias vezes que as crianças me interpelaram dizendo “Olha um barco!” (Af) “É grande!” (Al) (Nota de campo de 17 de abril).

Este tema surge na sequência de duas situações, a primeira descrita no parágrafo anterior. A segunda teve a sua origem na reconstrução da área da garagem em sala. Esta área estava danificada e em consequência guardada. Foi desde cedo que me propus a remodelá-la. Então em conjunto com a equipa de sala e com as crianças “pusemos mãos à obra” na reconstrução do modelo da cidade (área da garagem). Após a sua conclusão, as crianças andavam com os carros por cima da

“água”. Questionei-as então sobre se os carros andavam na água, ao que a resposta de uma das crianças: “Não! É o barco!” (Af) (Nota de Campo de 28 de abril), me intrigou sobre a pertinência de fazermos um trabalho sobre os barcos.

Na sequência destas duas situações acima descritas, questionei as crianças sobre o faltaria no modelo da cidade, relacionando sempre com as suas observações anteriores no terraço do JI e com as suas experiências/vivências. Após estabelecermos que seriam os barcos, comecei junto das crianças a explorar este tema e numa das reuniões do início do dia, decidimos trabalhá-lo, sendo que a partir desta reunião criei as teias, na ótica das crianças e do educador/a, que podem ser consultadas em anexo (Anexo A) e que exemplificam as ideias das crianças e o que pretendem saber acerca do tópico proposto.

Com o desenvolvimento deste trabalho proponho *estimular* várias competências nas crianças e de acordo com as Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação, 2010) e com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, 1997), foram construídos os seguintes objetivos gerais na ótica do educador:

- Estimular competências sociais e de cooperação em grupo;
- Proporcionar novas vivências e experiências para as crianças do grupo;
- Estimular o espírito crítico e reflexivo nas crianças;
- Estimular a capacidade de procura de informação;
- Estimular a capacidade de expressão individual;
- Desenvolver/apresentar conceitos relacionados com as embarcações marítimas;

Os objetivos gerais estarão espelhados em objetivos específicos para cada atividade e serão avaliados através do preenchimento de grelhas de avaliação construídas para cada atividade proposta, após a observação das crianças no desenvolvimento de cada uma das propostas. O último objetivo será também avaliado através do questionamento das crianças, durante e após a conclusão do projeto.

Os objetivos que proponho focam principalmente a área de conteúdo de Formação Pessoal e Social, já que pretendem estimular o desenvolvimento e/ou o aparecimento de competências essenciais ao ser humano enquanto cidadão e ser livre e autónomo, “capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (Silva, 1997, p. 51), que dado o contexto socioeconómico já descrito e aprofundado no anexo B, me pareceu ser a área mais importante a trabalhar. Pretendo essencialmente com este

projeto que as crianças sejam felizes e que tenham experiências significativas e promotoras de desenvolvimento. Esta área de conteúdo é transversal às aprendizagens pelo que iremos durante o projeto também abordar outras áreas cujos contributos sejam significativos, nomeadamente a expressões e a linguagem oral e abordagem à escrita.

2.2. Fundamentação da MTP

Com a realização deste projeto pretende-se implementar a Metodologia de Trabalho Projeto na promoção das aprendizagens e no desenvolvimento geral da criança. Segundo Vasconcelos (2011) é uma metodologia de grupo que envolve grande participação de todos os participantes. Segundo Rangel (2010), a MTP pretende romper com a tradição escolar de trabalho igual para todos ao mesmo tempo. O termo projeto é utilizado como sinónimo de um estudo aprofundado, uma investigação, uma pesquisa mais extensa sobre um determinado tema ou como forma de dar resposta a um determinado problema, que pode, consoante o tema, a idade das crianças e/ou o seu nível de interesse ter diferentes durações. Também o nível de dificuldade e de aprofundamento da pesquisa está intimamente ligada com a idade das crianças. Não existe uma forma única de integrar o trabalho projeto na educação de infância, estando esta dependente das preferências, prioridades e condicionalismos dos educadores e das escolas. (Chard & Katz, 2009)

Segundo Castro e Rangel (2004) a MTP pode (i) dar sentido e significado ao conjunto de aprendizagens; (ii) motivar para as aprendizagens mais formais; (iii) promover que as aprendizagens convirjam para um objetivo comum; (iv) garantir tempo e espaço para que as crianças efetuem as suas escolhas; (v) incentivar o trabalho de grupo.

A MTP é uma grande motivadora de aprendizagens essencialmente porque implica os participantes na procura de conhecimentos e no desenvolvimento de competências, partindo de um interesse comum e escolhido pelos mesmos (Rangel, 2010). Um dos objetivos propostos para este projeto é: Estimular o espírito crítico e reflexivo nas crianças. Este objetivo vai ao encontro do defendido por Rangel (2010) e Vasconcelos (2011), que afirmam que a MTP estimula o hábito de questionamento e as crianças a interrogarem-se sobre o mundo que as rodeia, levando-os na procura de

respostas e/ou resolução de problemas, ao mesmo tempo que desenvolve a capacidade de colaboração e cooperação com os elementos do grupo, e por consequência da sociedade em que pretende que o indivíduo se integre futuramente.

2.3. Fases do projeto

A apresentação da implementação e desenvolvimento do projeto “Como andam os barcos?” vai seguir a organização apresentada e defendida por Vasconcelos (2011). Sendo assim este subcapítulo que se segue, irá ser apresentado em quatro pontos, correspondentes às quatro fases na qual se divide a MTP: Fase I – Definição do Problema; Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III – Execução; Fase IV – Divulgação/Avaliação. Dentro de cada ponto será apresentada fundamentação pertinente e respetiva à fase que se aborda, bem como a apresentação das atividades do projeto que lhe correspondem. O esquema de todo o projeto pode ser consultado na tabela C1 (Anexo C).

As fases descritas de seguida não são de algum modo estanques e imutáveis, quer na sua estrutura ou na sua linha cronológica, são sempre passíveis de sofrer alterações e reestruturações ao longo do desenvolvimento do projeto.

2.3.1. Fase I – Definição do Problema

É nesta primeira fase que segundo Vasconcelos (2011) se define o problema/questão a abordar. Esta é a base de todo o projeto, é sobre o que se discute aqui que se avança para as restantes fases, que se partilham conhecimentos e dúvidas. O facto de existir esta partilha e de serem as crianças a definir o que querem saber e do todo o conhecimento partir delas, que faz com que sintam que o projeto é totalmente delas (Chard & Katz, 2009).

Nesta fase e após a situação desencadeadora descrita no ponto 2.1., surgiu a altura de conhecermos o que o grupo já sabia sobre barcos e o que gostaria de saber ou ver esclarecido. Com base numa história (“Teo viaja de barco” de D. Juan Capdevilla Font) envolvendo diversos tipos de barcos, questionei as crianças sobre vários aspetos, como andavam os barcos, se eram grandes ou pequenos, sobre o meio onde se deslocavam. No geral todas as crianças sabiam e identificaram

instantaneamente que os barcos andavam na água. Foi relativamente à presença de rodas que surgiram as maiores discussões, e.g.:

Mi - Tem rodas nos pés!

G - Na barriga

F - Os barcos não têm rodas

(Nota de campo 4 de maio)

Surgiram no decorrer da conversa mais ideias sobre os barcos, com base em fotografias, tais como:

- *Que o barco atravessa o rio; (F)*
 - *Os barcos andam na água; (MC)*
 - *Os barcos têm velas; (Af)*
 - *Há barcos com pauzinhos; (Mr)*
- (Nota de campo de 4 de maio)*

Com base na discussão que surgiu neste momento de partilha, foram construídas as teias do projeto: a chuva de ideias, o que sabemos, o que queremos saber (Anexo A). Sendo que no final do projeto se pretendem ver respondidas, pelo menos, as seguintes questões:

- Como se movem os barcos?
- Será que os barcos têm rodas?
- Que tipos de barcos existem?
- Para que servem as velas dos barcos?

Nesta fase, as crianças foram ainda questionadas sobre quem gostaria de saber mais sobre os barcos e quais gostariam de fazer trabalhos sobre esse tema. A resposta por parte do grupo, foi unanime, por isso o projeto desenrolou-se com as dezasseis crianças simultaneamente. No entanto, durante a realização das atividades houve necessidade de dividir as crianças em grupos para a sua melhor concretização e cumprimentos dos objetivos. Esta divisão virá descrita em cada uma das planificações das atividades (Anexo D).

2.3.2. Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho

Esta fase parte na sequência do que foi definido na fase imediatamente antes. Nesta altura procede-se à definição do que se vai fazer, quando e como, faz-se a organização cronológica e temporal das atividades a desenvolver com o objetivo de aumentar os conhecimentos das crianças sobre o tema/problema/questão escolhida anteriormente (Vasconcelos, 2011).

Esta fase passa um pouco despercebida durante o projeto, quer pela sua duração quer pela forma como foi elaborada. Dada a idade e o nível de desenvolvimento, ainda precoce, das crianças em causa, as atividades foram elaboradas maioritariamente sob orientação da equipa pedagógica de sala. No entanto algumas das atividades propostas permitem que as crianças possam exercer a sua livre escolha na execução das mesmas.

Decidiu-se então executar, e conforme exemplificado na tabela A1 (Anexo A) atividades de pesquisa utilizando os diversos recursos disponíveis, sendo eles: livros, internet, análise de imagens/fotografias reais; observações. Após a pesquisa irão ser realizadas atividades experimentais, de construção de modelos bi e tridimensionais e de observação e pesquisa em campo através de visitas ao exterior e de utilização do barco como meio de transporte.

Durante a realização deste projeto, decidiu-se em equipa, dar maior ênfase a atividades de experimentação e descoberta, bem como de expressão plástica e artística.

As famílias serão envolvidas, através da partilha de informação em sala e do convite para a finalização de uma atividade relacionada com o dia da família, onde os pais terão que desenhar a sua família, que depois seria recortada e colocada num barco previamente construído pelas crianças, transformando assim cada barco num “barco” da família. As famílias irão também ser chamadas a avaliar o projeto aquando do seu término.

2.3.3. Fase III – Execução

Nesta fase as crianças partem, com a orientação e auxílio do/a educador/a, para execução do que foi decidido nas fases anteriores. É a fase de pesquisa, de

procura de respostas e aumento do conhecimento através de experiências diretas, “organizam, seleccionam e registam a informação” (Vasconcelos, 2011, p. 16).

Nesta fase irão ser executadas as atividades planificadas na Fase II, conforme as planificações (Anexo D) e a calendarização geral (Anexo E) estipulada pela equipa de sala de acordo com o tempo disponível e as atividades já programadas pelo JI.

Sendo assim procede-se de seguida à descrição das atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

A primeira atividade foi desenvolvida com o intuito de estimular o interesse e motivar as crianças a saber mais sobre os barcos. A atividade “Um barquinho de papel” (Tabela D3) baseava-se na adaptação de um conto de António Torrado (Anexo F), abordando a conversa entre um barquinho de papel e um menino. Desta animação as crianças conseguiram facilmente compreender que os barcos não poderiam ser feitos de papel, facto que foi comprovado com a construção e colocação de barcos de papel em água. Todos perceberam que os barcos de papel se destruíam e que efetivamente os barcos não eram de papel (Figura G1).

No segundo dia, inicialmente estaria previsto a pintura de barcos em formato bidimensional, no entanto ao chegar ao JI deparei-me com a chegada de um cruzeiro ao porto de Lisboa e apesar de não ser a atividade que estava prevista, e dado o carácter flexível da planificação/calendarização, fomos visitá-lo, e observar de perto o cruzeiro bem como outros barcos já lá atracados (Tabela D6). A partir destas observações as crianças ficaram a conhecer os vários nomes dos diversos barcos observados, cruzeiros, cargueiros, lanchas, barcos à vela e a remos. À chegada ao JI, as crianças com a minha ajuda foram ao computador localizar fotografias dos tipos de barcos observados, para posteriormente proceder ao registo das observações num painel em sala (Figura G2). Com a pesquisa de fotografias, as crianças foram questionadas sobre a presença de hélice nos barcos a motor, e da funcionalidade dos remos e das velas e.g.

Estg. (Estagiário) – o que têm os barcos a motor que se esconde debaixo de água?

Mt – Alice! (SIC) (Hélice)

F – Hélice! (SIC)

Estg. – E como andam os barcos à vela? O que empurra o barco?

Mo – Vento! (SIC)

(Nota de campo 12 de maio)

Após a construção do painel e identificação de todos os tipos de barcos lá colocados, cada criança construiu um modelo tridimensional de um barco à sua escolha (Tabela D8), utilizando para isso, materiais de desperdício. Ficaram autênticas obras de arte (Figura G3). A construção foi orientada pelos adultos da sala, dado a necessidade de utilização de cola quente e da necessidade de garantir que os barcos flutuassem posteriormente. No entanto as crianças escolheram todos os materiais e as respectivas disposições no modelo. Foi após a construção dos barcos que as famílias foram convidadas a “se colocarem” dentro dos barcos desenhando-se, integrando-se esta atividade na celebração do Dia Internacional da Família.

Para responder à questão “Os barcos têm rodas?” foram apresentadas fotografias reais de barcos anfíbios, questionando e criando dúvidas nas crianças, para que assim elas próprias se questionassem sobre essa questão, cumprindo assim um dos objetivos do projeto: Estimular o espírito crítico e reflexivo nas crianças. Após a apresentação das fotografias, algumas das crianças já tinham mudado de ideias relativamente à questão, por exemplo o Mi já dizia “Os barcos não têm rodas!” (SIC); Enquanto o F já afirmava que sim, que teriam rodas. Com a apresentação das imagens algumas crianças afirmaram:

I - É um autocarro!

F - Tem rodas.

Mt – É um barco!

(Nota de campo de 19 de maio)

Durante esta atividade foram comparadas imagens do barco em lugar seco e na água, de modo a garantir que seria o mesmo veículo, posteriormente foi também apresentada uma fotografia do barco a entrar na água, demonstrando às crianças a mudança de meio de deslocação. Algumas crianças verbalizaram:

Estg. – Todos os barcos têm rodas?

Mr – Não!

Estg. – Como se chamam os que têm rodas?

G – Anfíbios! (SIC)

(Nota de campo 19 de maio)

Algumas crianças demonstram-se pouco à vontade com as denominações do tipo de barcos, mas com alguma ajuda no início das palavras conseguem-nas terminar.

Na atividade seguinte procedeu-se à construção de um modelo à escala das crianças (Tabela D11), de um barco, onde as crianças pudessem brincar livremente. As crianças ajudaram na sua construção, em atividades que não envolvessem materiais perigosos, nomeadamente o seu embelezamento. Este modelo ficou no terraço do JI, acessível a todos os grupos de crianças para que assim possam fruir da sua presença (Figura G4). A construção deste modelo pretendia estimular a imaginação e a criatividade das crianças nas suas brincadeiras.

Conforme já referido anteriormente, este projeto deveria permitir às crianças a saída ao exterior e a experimentação de uma viagem de barco (Tabela D13). Por isso, nesta altura do projeto, pareceu-nos importante proporcionar-lhes essa oportunidade levando-os a viajar de cacilheiro entre as duas margens do Tejo (Figura G5). Nesta fase foi reforçada a importância do barco no transporte das pessoas, especificamente entre as duas margens. A viagem iniciou-se numa avenida junto ao JI ao subirmos para um elétrico que nos levaria ao Cais do Sodré. Posteriormente, atravessamos então o rio num cacilheiro. Ao chegarmos a Cacilhas subimos para o metro de superfície até ao nosso destino. No regresso o percurso foi o inverso. Esta foi uma das formas de demonstrar a utilidade do barco e de outros transportes públicos, levando-nos até outros locais. Aproveitamos a saída para realizar um convívio com outro JI de Almada. Puderam brincar e explorar outras realidades semelhantes à deles. Assim também se cumpre outro dos objetivos gerais do projeto: Proporcionar novas vivências e experiências para as crianças do grupo. Durante as viagens de barcos as crianças verbalizaram espontaneamente alguns dos conhecimentos adquiridos e que associaram aos sons e observações que iam fazendo, por exemplo:

MC – A hélice está a trabalhar!

G – O barco está a andar!

Estg. – E o que faz o barco andar?

G – O motor!

Mt – Olha! O Motor! (Fazendo sinal para que escutássemos). A “Alice” (SIC) (Hélice). Faz blum, blum, blum, blum... Tem uma “Alice” igual ao nosso!

Estg. – Olhem ali um barco à vela. Tem um mastro. Para que serve o mastro?

Mt – Pra vela!

Mo – Hélice! (fazendo referência ao som do motor)

A finalização da terceira fase do projeto levou-se a cabo com a elaboração de uma história (Tabela D15), pelas crianças, tendo por base um barquinho por eles imaginado (Anexo H)

2.3.4. Fase IV – Divulgação/Avaliação

“Esta é a fase da socialização do saber” (Vasconcelos, 2011, p.17). É assim que Vasconcelos (2011) define a última fase da MTP. Nesta fase procede-se à divulgação, à partilha do conhecimento adquirido, quer seja com a sala do lado, com a população do JI ou com a comunidade em geral. É também durante o decorrer desta fase que deve decorrer a avaliação do trabalho desenvolvido, a intervenção dos participantes, a qualidade do trabalho, da pesquisa e dos resultados. Eventualmente, esta fase pode tornar-se o ponto de partida para outros projetos caso surjam questões pertinentes que se queiram ver desenvolvidas (Vasconcelos, 2011).

Segundo Chard e Katz (2009), durante todo o projeto, deve-se dar bastante importância à documentação do trabalho, pois esta irá permitir realizar uma avaliação a partir das evidências recolhidas. A partir da análise das evidências recolhidas o/a educador/a pode avaliar o seu próprio trabalho, tornando, segundo Hoyuelos (2004) e Vasconcelos (2009) citados por Vasconcelos (2011), o seu trabalho transparente.

Nesta fase, segundo Chard e Katz (2009) não deve haver introdução de novos conhecimentos, mas sim um resumo do que foi aprendido. Espera-se que nesta fase a grande maioria, se não todas as crianças possuam uma grande entendimento sobre o tema estudado.

Nesta fase o projeto já está praticamente terminado. Como forma de divulgação do projeto decidiu-se construir uma exposição com os trabalhos, experiências e modelos construídos pelas crianças, bem como fotografias de todas as atividades realizadas e respetivas legendas para que os observadores possam ficar contextualizados (Figura G6, G7, G8, G9). Este trabalho foi sendo realizado ao longo do projeto, sendo nesta fase acrescentados apenas as fotografias das atividades realizadas ao longo do projeto e respetivas legendas, bem como uma chamada de atenção e um convite a todos os transeuntes. Como forma de divulgação, o projeto

será também apresentado na *intranet* da instituição gestora do JI, estando assim acessível a todos os estabelecimentos da instituição bem como a todos os funcionários e por sua vez a todas as crianças.

A avaliação do projeto por parte do educador/a foi feita através da observação das crianças e preenchimento das tabelas de observação e avaliação para cada atividade, com base nos indicadores específicos estipulados (Anexo D) e analisados mais adiante. A avaliação do projeto por parte das crianças foi feita ao longo da sua implementação e no final, através de conversas em grupo e individualmente, e que permitiram compreender as aprendizagens realizadas pelas crianças procedendo-se ao registo das mesmas, no painel em sala.

Em conversa informal da manhã as crianças, durante vários dias, as crianças foram questionadas com as questões iniciais, tendo sido registadas as suas respostas, permitindo assim que haja um registo das suas aprendizagens ao longo do projeto:

Estg. – Que barcos é que vocês conhecem?

I – Cruzeiro!

Estg. – E mais? E como andam estes barcos? (apontando para um bote)

Mr – Com pauzinhos!

Estg. – E como é que se chama esses pauzinho?

Mt – Guemos! (Remos)

Estg. – Estes? (apontando para um veleiro)

G – Com velas!

Mo – Vento!

Estg. – E este barco? (apontando para um cargueiro)

Mt – É um barco de contentores!

Estg. – É um barco que leva contentores, mas como se chama? É um carg...

I – Cargueiro!

Estg. – E o que leva o cargueiro?

G – Contentores!

Estg.- E os barcos têm rodas ou não?

Mr – Sim!

Estg. – Mas todos?

Af – Não!

Estg. – E como se chamam os que têm rodas? Anfi...

Duas crianças – Anfíbios!

(Nota de campo de 20 de maio)

Mt - A hélice faz assim bum, bum, bump!

G – O barco anda muito depressa!

Estg. - De que é que vocês gostaram mais de fazes sobre os barcos!

L – Ó Tiago, o barco tem pés para andar rápido!

Estg. - Lembram-se como se chama o barco onde fomos ontem?

Mt – Cacieiro (Cacilheiro)!

Estg. - É o cacilheiro!

Estg. - Vocês gostaram de saber coisas sobre os barcos?

Vários – Sim (pondo os dedos no ar)

Estg. - O que é que aprendemos sobre os barcos? Como é que eles podem andar?

Mr - Com motor

Mt - Com uma hélice

Estg. - E podem andar com quê mais? O vento ajuda e empurra a...

Mt – Vela

Estg.- Mas ainda há uns barcos que andam sem motor e sem vela, como é que andam? (exemplifica o movimento dos remos)

Mt- Guemos (Remos)

Estg. – Ainda há uns que estão ali, como é que se chama aquele amarelo? (aponta para o barco anfíbio)

Mo – Anfios (Anfíbios)

Estg. – Porque andam na terra e no mar.

F – Eu vi aquele na rua. Vi do carro da tia.

Estg. – Aquele quando anda na terra é um auto...

F – Autocarro!

Estag. - E quando anda na água é...

Mr – Barco.

Estg. – E já agora, hoje temos que ir lá acima ao terraço brincar com o nosso barco. Mas o barco ainda não está acabado. Falta-lhe um mastro! Está ali o nosso mastro que vamos por no barco (mostrando um tubo de cartão). E o mastro serve para pendurar o quê?

Mt – A vela!

(Nota de campo de 26 de maio)

Apesar de todas as crianças terem mostrado interesse em participar neste projeto, notou-se ao longo da sua realização que nem todas as crianças demonstraram o mesmo grau de interesse. No entanto todas se envolveram em todas as atividades, realizando-as e desfrutando delas. Algumas crianças, como é possível observar através dos registos das suas falas, são mais participativas (e.g. o Mt, o Mr, o F, o Af), enquanto outras o são com menor frequência. Infelizmente, não me foi possível registar todos os diálogos e todos os comentários das crianças sobre o projeto, mas penso que os mais proveitosos e mais pertinentes estão aqui descritos.

A avaliação das crianças baseou-se em questões simples e sempre circundando as questões iniciais, pois dado o contexto já explicitado pareceu-me a forma mais adequada de a concretizar. Com os diálogos anteriores é possível verificar que pelo menos algumas crianças conseguem dar resposta aos objetivos propostos na ótica das crianças e às questões iniciais. Verifica-se que conhecem e identificam através da observação o principal meio de locomoção dos barcos; a função da vela, do motor e dos remos; e os principais tipos de embarcações.

A avaliação por parte das famílias foi realizada através da disponibilização de um painel de opinião, com o título “O que aprenderam sobre os barcos, com os vossos filhos?” onde os pais eram convidados a escrever sobre o que os filhos tinham comentado em casa sobre o projeto ou alguma opinião que desejassem ver exposta (Figura G10).

A partir da análise deste painel, verifica-se que a maioria das crianças fala das experiências relacionadas com este projeto em casa, que transmite aos pais/encarregados de educação informações relevantes e corretas sobre conteúdos abordados ao longo das várias atividades. O discurso utilizado é simples, segundo os pais/encarregados de educação, mas é adequado ao nível de desenvolvimento que cada criança demonstra em sala. Algumas dos comentários expostos no painel são os seguintes:

Aprendi que têm ventoinhas debaixo de água, são de corrida, de passeio e do trabalho dos senhores (F)

A B contou-nos que há “toinhas” debaixo de água, que é do barco, que não pode colocar os dedos, porque corta-os! Que o barco é grande e leva os amigos para conhecerem outra escola. (B)

A L diz que os barcos são dos piratas. Há um barco que é um autocarro. Um tem uma vela e faz Fhuuu e o último é um barco mota. (L)

Aprendi que fazem Bruum brumm e são cor de laranja. (S)

Hoje o G me ensinou que o barco à vela anda com o e vento (G)

Vemos também a partir da análise das tabelas de registo da avaliação de cada atividade (Anexo D) que a maioria das crianças conseguiu atingir os objetivos propostos para cada atividade. O projeto, como se vê pelas aprendizagens transmitidas pelos pais, não foi igualmente significativo para todas as crianças, no entanto e conforme pode ser comprovado pelas grelhas de registo, todas as crianças tiram partido dos conteúdos e das atividades desenvolvidas no decorrer deste projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este projeto pretendia-se, conforme enumerado anteriormente, (i) Estimular competências sociais e de cooperação em grupo; (ii) Proporcionar novas vivências e experiências para as crianças do grupo; (iii) Estimular o espírito crítico e reflexivo nas crianças; (iv) Estimular a capacidade de procura de informação; (v) Estimular a capacidade de expressão individual; (vi) Desenvolver/apresentar conceitos relacionados com as embarcações marítimas.

Penso que os objetivos deste projeto foram atingidos, conforme pode ser comprovado pela análise dos capítulos anteriores. Tentei em todas as fases, proporcionar novas vivências, quer pelas histórias contadas, quer pelas saídas ao exterior, quer pelo tipo de atividades propostas (especialmente expressão plástica e da linguagem). Muitas foram as vezes que as crianças tiveram que colaborar umas com as outras, impondo-se o trabalho sobre a cooperação e sobre o respeito pelo outro, valores que defendo como futuro profissional.

O/a educador/a é, segundo Katz e Chard (2009), “especialista nas competências que são ensinadas e na forma como elas são adquiridas com maior sucesso.” (p. 22). Com esta afirmação as autoras pretendem afirmar que o/a educador/a é já detentor das competências que irão ser transmitidas às crianças, e que deve, ainda segundo as mesmas autoras, dar liberdade às crianças para que as aprendam por autonomamente, sendo elas corresponsáveis pelas suas próprias aprendizagens. A MTP permite que as crianças assumam este papel de responsáveis pelas suas próprias aprendizagens, sendo o/a educador/a referenciado para o papel de orientador e moderador das vivências, experiências e aprendizagens.

Durante a concretização deste projeto, senti que as crianças conseguem, assumir alguma da responsabilidade na sua educação, sendo que o/a educador está presente para guia-las para o caminho correto, no entanto permitindo que façam alguns desvios de percurso nas suas planificações, facto que se assume aqui como fundamental.

REFERÊNCIAS

- APEI (s.d.) Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado em 13 de março de 2015 em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Castro, T. G. e Rangel, M. (2004). Jardim de Infância e 1º Ciclo. Aprender por projetos: Continuidades e Descontinuidades. In: *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, nº 6: 135-144
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Autor.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Autor.
- Vasconcelos, T. (2011). (coord.). *Trabalho por projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência

ANEXO G. PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

PORTEFÓLIO

DO

MT



NOTA INTRODUTÓRIA

Este portefólio foi construído seguindo as escolhas do Mt, a partir de conversas individuais com ele e respeitando todas as suas justificações.

Neste portefólio estão incluídos os trabalhos que o Mt já tinha realizado e quis selecionar. Mas também alguns trabalhos que quis realizar comigo.

Os objetivos que tracei para a avaliação deste portefólio são:

- Estimular a expressividade oral da criança;
- Escolher os trabalhos mais significativos para a criança;
- Justificar a escolha dos trabalhos;

Este trabalho foi desenvolvido com o Mt individualmente, visto tratar-se de um portefólio apenas de uma criança.

A escolha da criança recai sobre o facto de o Mt parecer-me ser uma criança recetiva a esta proposta, com muita vontade de trabalhar e de demonstrar as suas capacidades.

O trabalho encontra-se organizado segundo a seguinte ordem:

1. Quem sou?
2. A minha família
3. Os meus gostos
4. Uma história trabalhada
5. Os meus desenhos
6. Uma atividade realizada em sala

O meu Mt revelou-se uma criança participativa e com vontade de realizar este trabalho, no entanto nem sempre foi capaz de prestar uma justificação sobre a escolha de determinado trabalho. Para além disso também necessitou de muita orientação no que diz respeito à organização do portefólio, pois não consegui que fosse ao encontro do que seria esperado para este trabalho.

De seguida apresenta-se o portefólio, sendo que cada página seguinte corresponde a uma folha do portefólio, sendo acompanhada pela respetiva legenda. Sempre que existam conversas com o Mt que se relacionem com as imagens, estarão transcritas junto do respetivo trabalho.

O tema da capa foi escolhido pela Mt, tendo optado pelo tema de um dos seus filmes preferidos – *Frozen*, da Walt Disney. A estrutura construída representa o castelo de gelo da figura principal – a *rainha Elsa*. Foi neste momento que o Mt mais precisou da minha ajuda, recaindo sobre mim a montagem da estrutura. A pintura e escolha dos materiais recaiu sobre o Mt.



Figura G1. Identificação da criança

O Mt escolheu a fotografia que se apresenta nesta folha, querendo que estivesse acompanhada pelo desenho da sua mão.

Quando o questionei sobre como ele era ou sobre a sua descrição o Mt não quis responder.

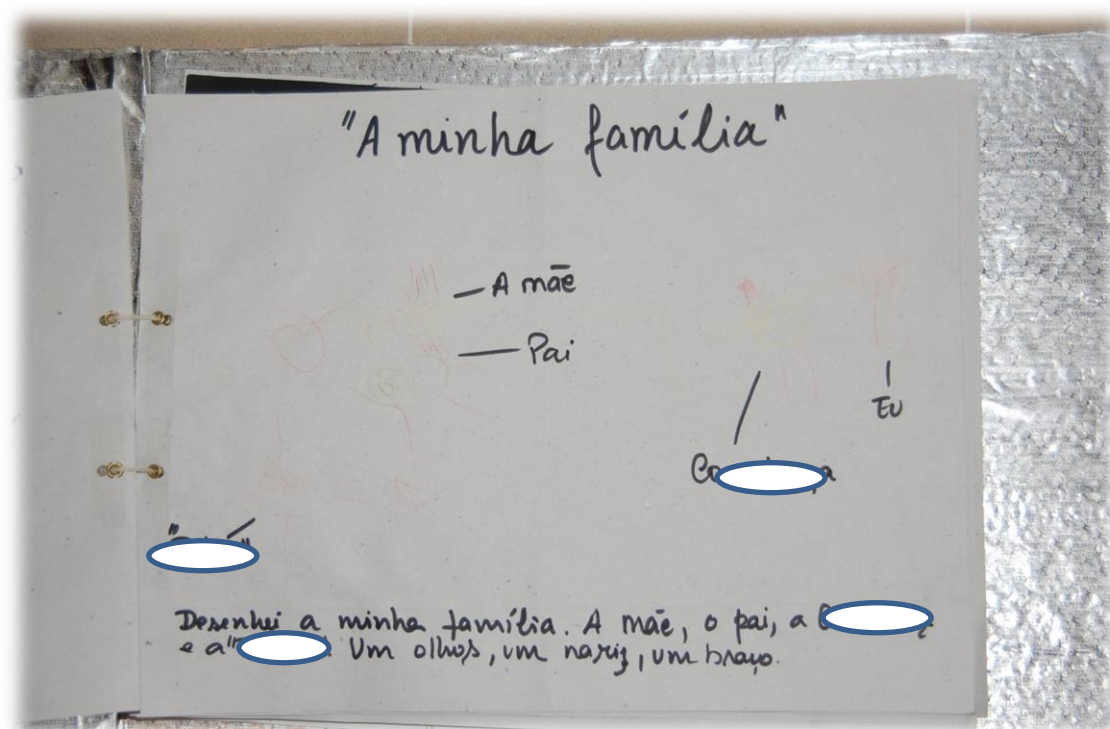


Figura G2. Identificação da família

Ao desenhar a sua família o Mt reconhece todos os membros da família, apresenta alguma dificuldade em pronunciar corretamente o nome de uma das irmãs. Não pronuncia o “r”, omitindo a sílaba.

Enquanto está a desenhar peço-lhe que diga quem é e o que está a desenhar, ao que responde. *Um olhos, um nariz, um braço.* Continua a não pronunciar o “r” em *braço*.

Identifica-se a ele próprio usando o pronome “Eu” da primeira pessoa do singular.



Figura G3. Desenho da figura paterna

Ao desenhar a figura do pai, tem consciência que existem braços e pernas, mas não faz distinção. Sendo uma figura humana ainda muito rudimentar.

Identifica as diferentes partes da figura que desenha.

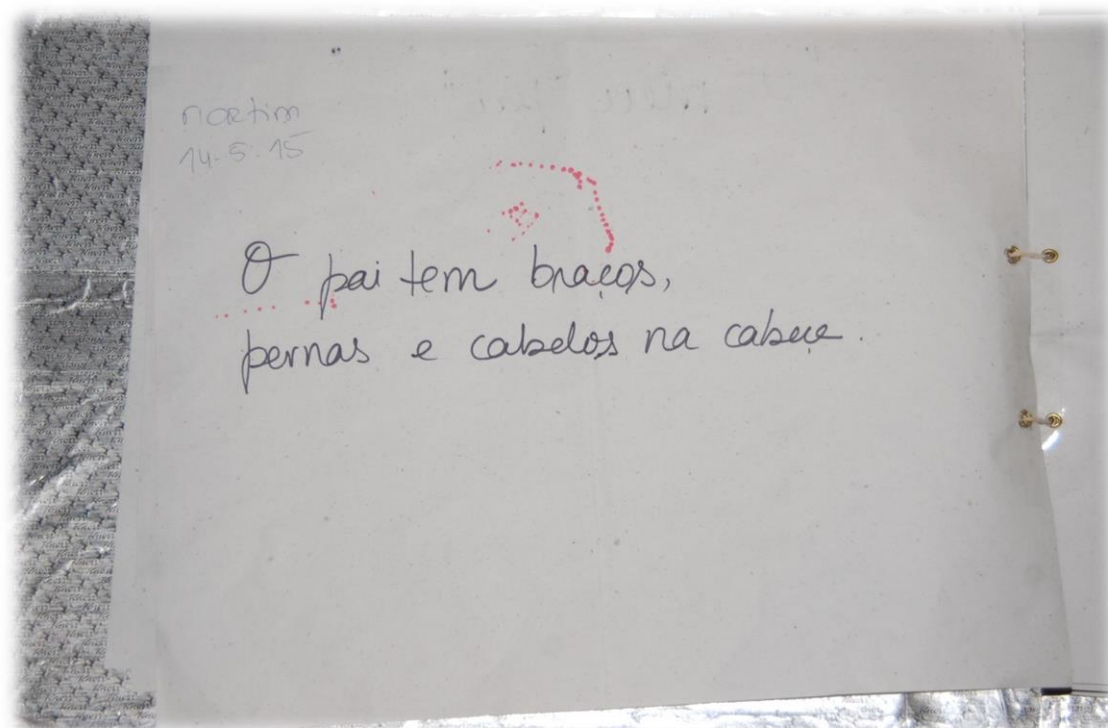


Figura G4. A descrição do Mt da figura desenhada do pai

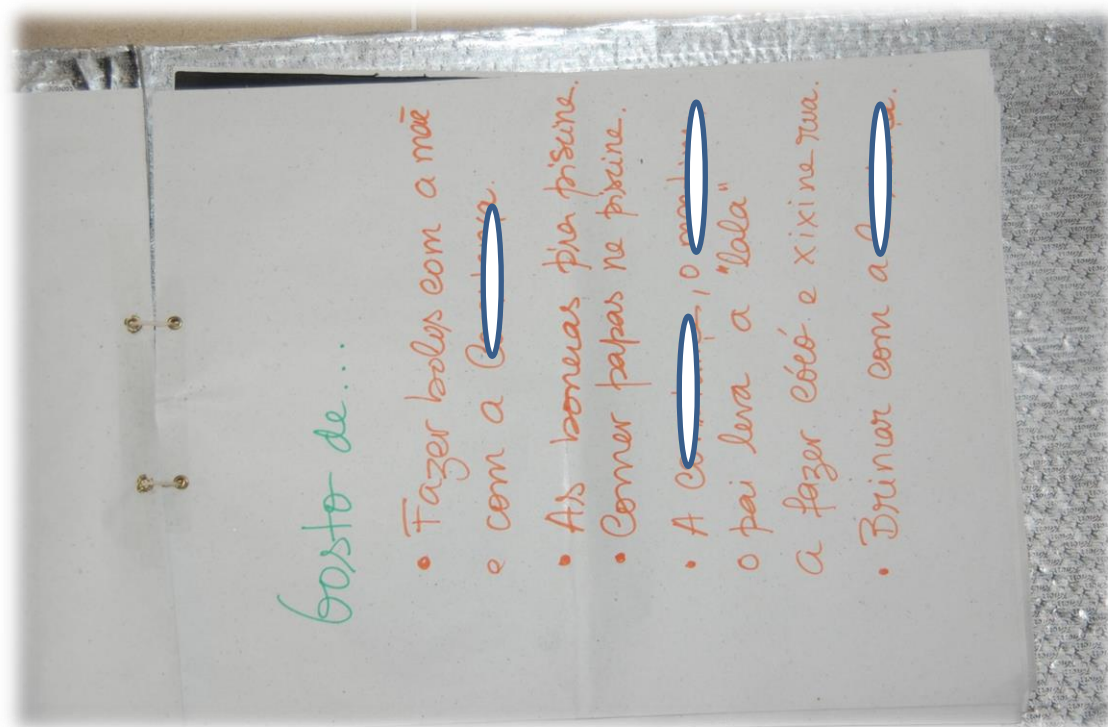


Figura G5. Descrição dos gostos

Quando lhe pergunto o que gosta de fazer, estas foram as respostas:

- Fazer bolos com a mãe e com a C;
- As bonecas p'rá piscina;
- Comer papas na piscina;
- A C, o Mt e o pai leva a "lala" a fazer cocó e xixi na rua;
- Brincar com a C;

Este exercício permitiu-lhe responder à minha pergunta, mobilizando ações que habitualmente faz.

Apresenta ainda dificuldade na construção de frases e em pronunciar a letra "r" já que o nome da cadela é "lara".

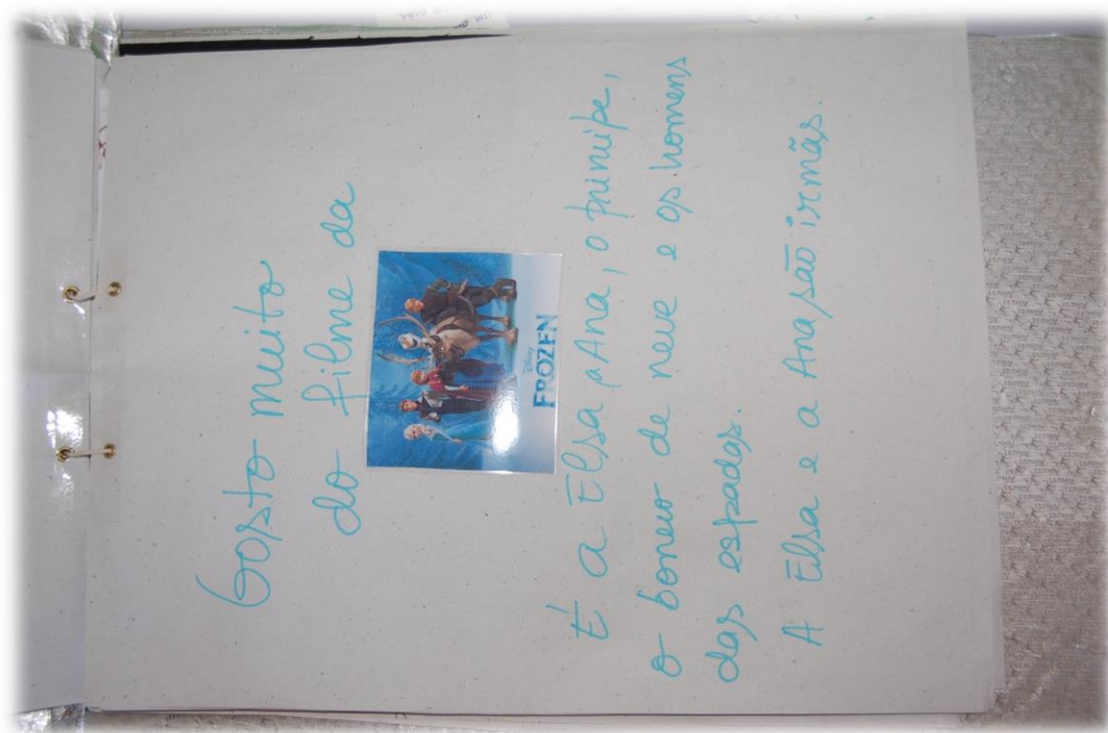


Figura G6. Descrição de um gosto em particular. O filme - Frozen

O Mt tem um gosto especial pelo filme – Frozen – da Walt Disney. Sempre que se coloca a banda sonora do filme, ele deixa tudo que está a fazer e canta.

Ao longo deste trabalho, coloquei a canção do filme a tocar e o Mt conseguiu estar a cantar e a pintar ao mesmo tempo.

Tendo-lhe mostrado a fotografia do filme que se apresenta anteriormente, o Mt responde:

É a Elsa, a Ana, o “príncipe”, o boneco de neve e os homens das espadas. A Elsa e a Ana são irmãs.

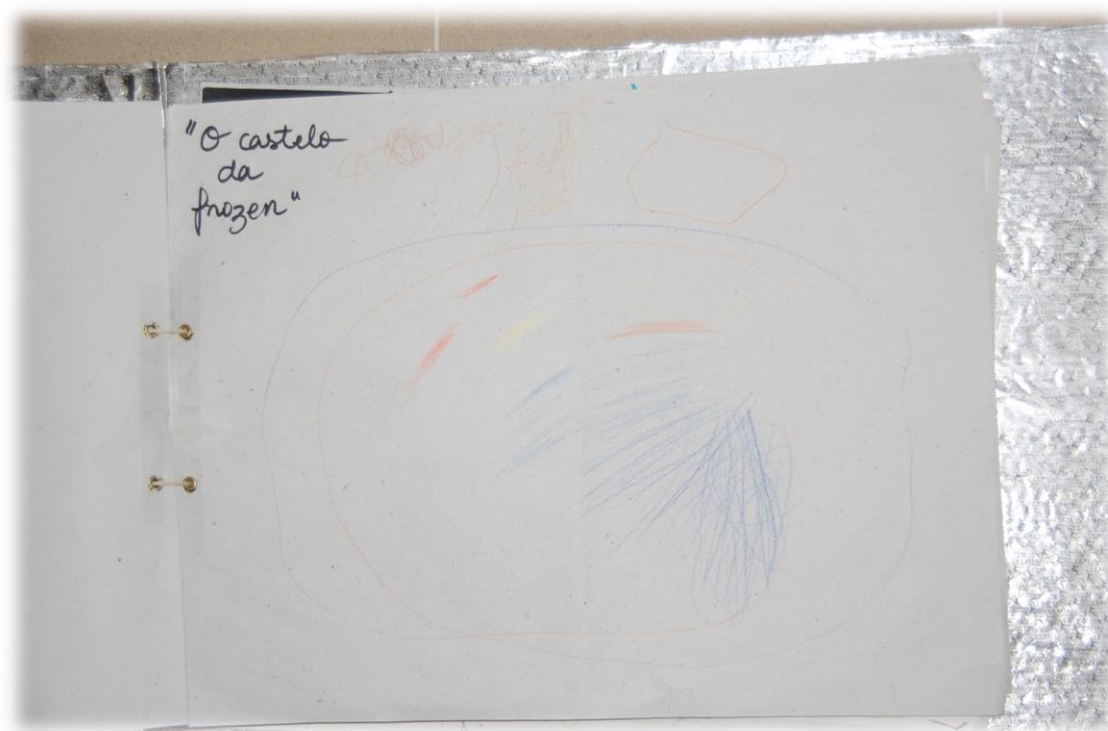


Figura G7. Desenho do castelo da *Frozen* (o mesmo que na capa do portefólio)

O Mt desenha várias vezes o castelo do filme, vendo-se a sua preferência pelo mesmo.

Não consegue ainda fazer desenho de imaginação cumprindo as regras básicas das estruturas (e.g. estruturas da casa – paredes, porta, telhado).

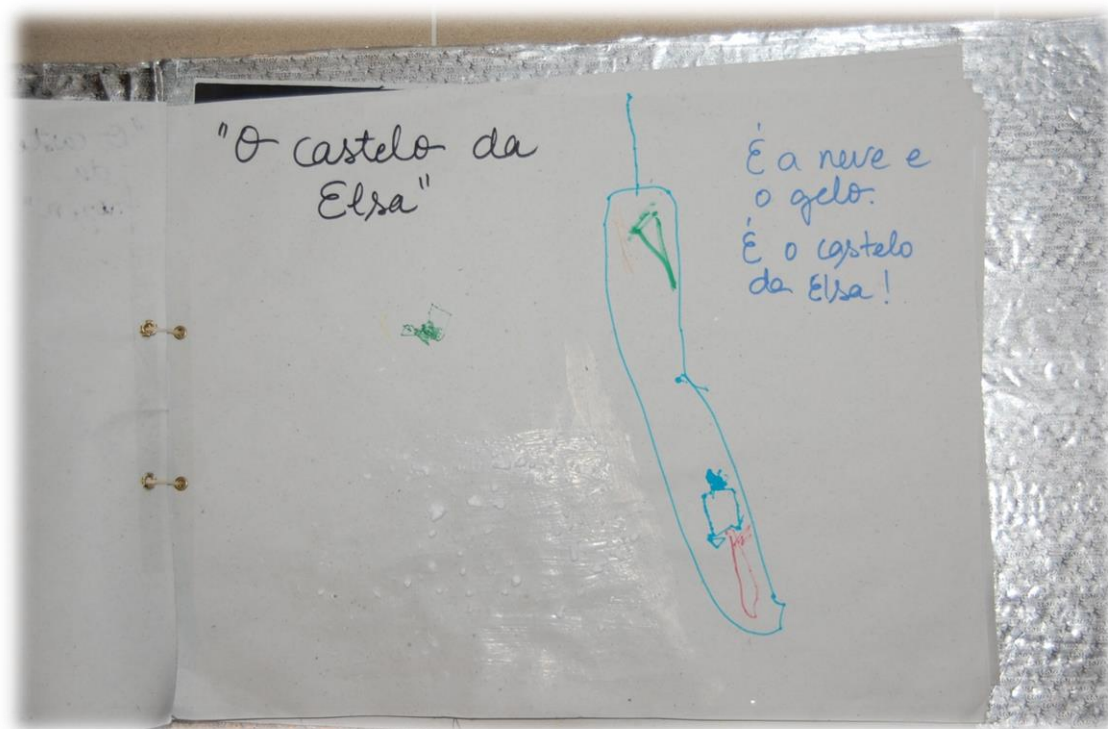


Figura G8. O castelo da Elsa – filme Frozen

Ao desenhar o castelo do filme, o Mt refere haver neve. Perguntei-lhe:

Estg. - De que cor é a neve?

Mt - Banca!

Escolhemos uma material branco – esferovite – e com um pouco de cola colámos a neve.

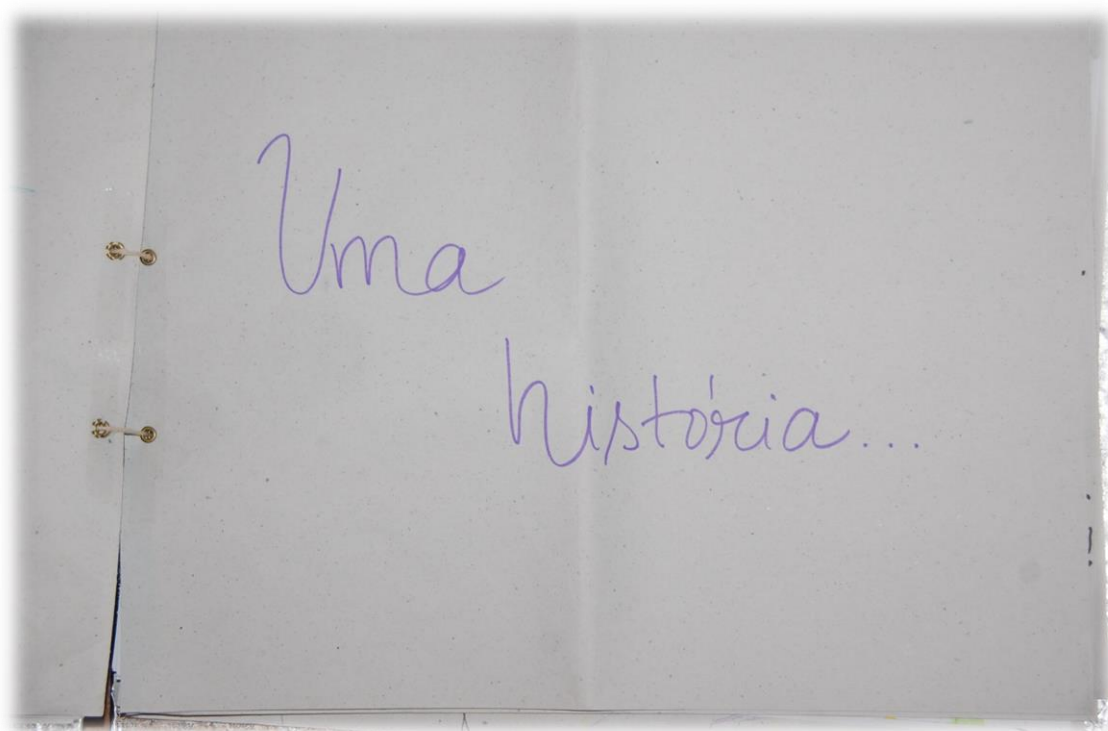


Figura G9. Separador de uma história escolhida

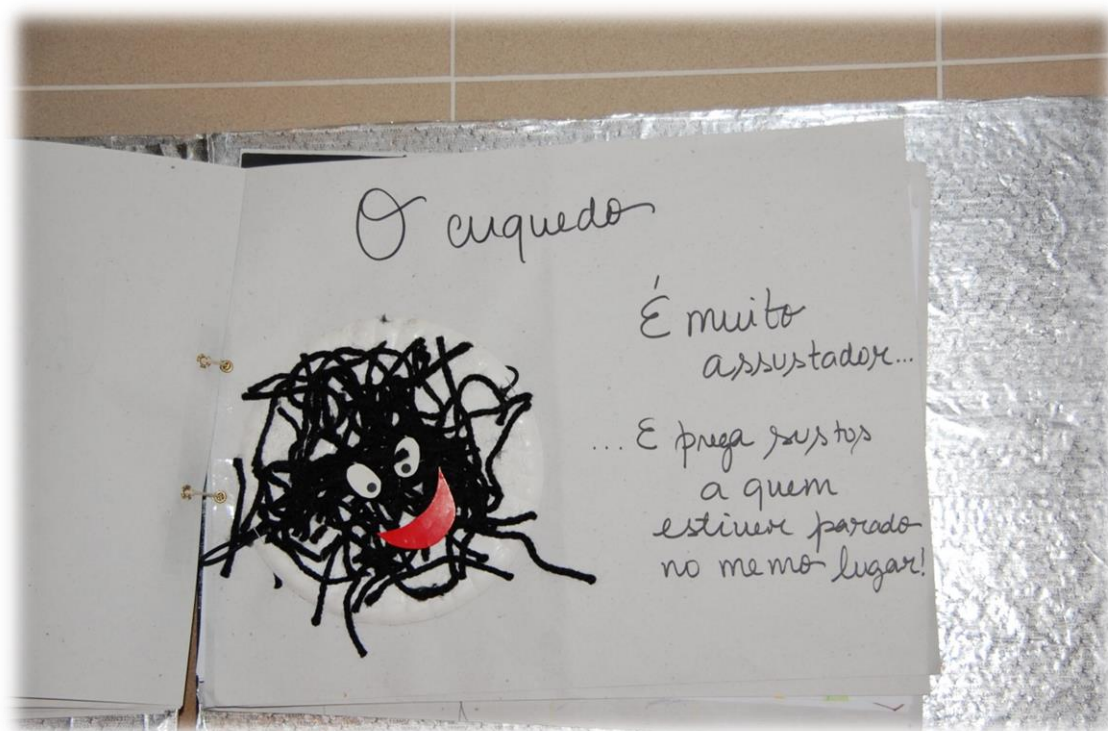


Figura G10. Escolheu a história do “Cuquedo”, de Clara Cunha e Paulo Galindro

Questionei sobre uma história de que gostasse, ao que se refere à história do “Cuquedo”. Fomos buscar o trabalho já feito anteriormente com a educadora. Questionei-o:

Estg. - Como é o Cuquedo?

Mt - O Cuquedo é muito assustador! Prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar!

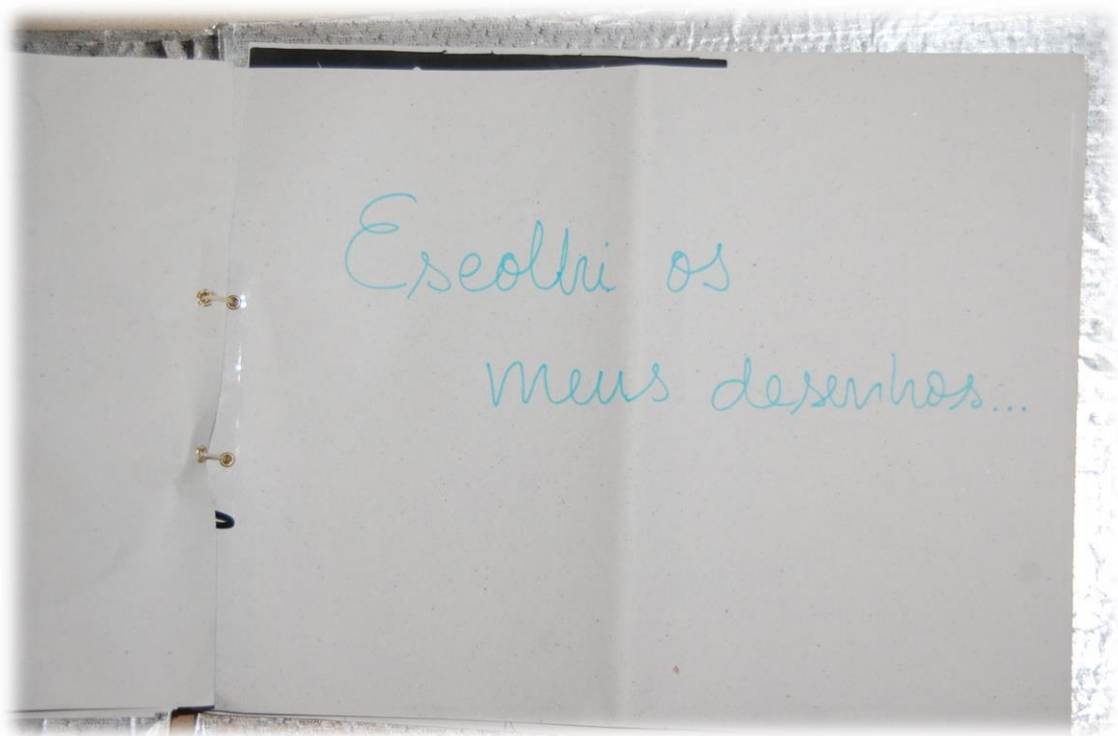


Figura G11. Separador dos desenhos escolhidos



Figura G12. Desenho

Estg - Porque escolheste este?

Mt - Porque sim!

Estg. – O que é?

Mt – Não sei.



Figura G13. Desenho

Estg - Porque escolheste este?

Mt - Porque gosto!

Estg. – O que é?

Mt – É um peixe gande.

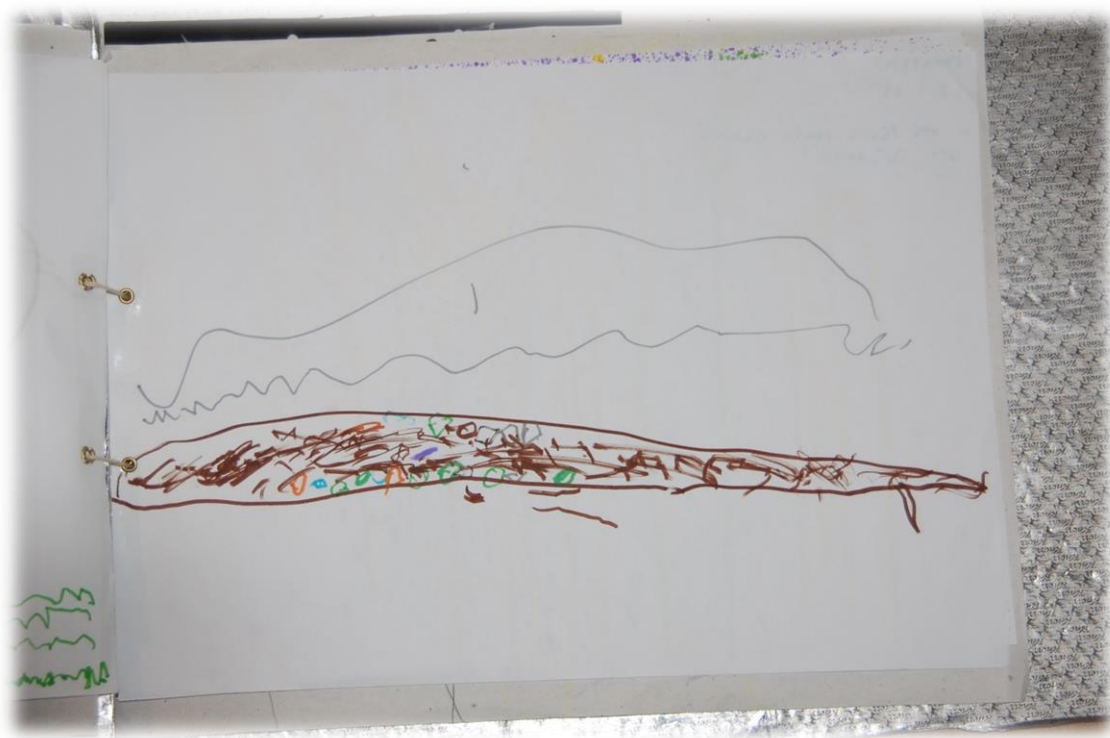


Figura G14. Desenho

Estg - Porque escolheste este?

Mt – Não sei!



Figura G15. Desenho

Estg - Porque escolheste este?

Mt - Porque sim!

Estg. – O que é?

Mt – É uma pintura.

Estg. – que cores tem?

Mt – “Amaelo”, “Vede”, roxo



Figura G16. Desenho



Figura G17. Desenho

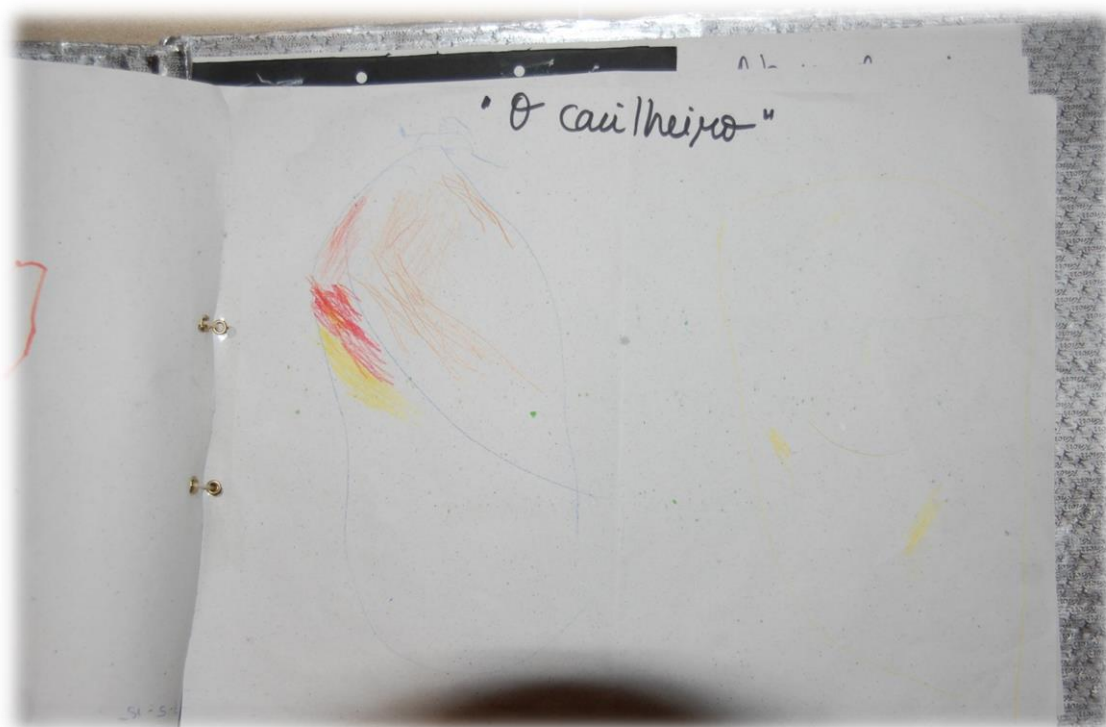


Figura G17. Desenho sobre o cacilheiro

Este desenho surge a propósito da viagem de barco que se realizou no âmbito do projeto “Como andam os barcos?”

Estg. – O que é este desenho?

Mt – Cacieiro!

Estg. - É o cacilheiro! E o cacilheiro anda como?

Mr - Com motor! Com uma hélice

Estg. - E os barcos podem andar com mais o quê?

Mt – Vela

Estg.- Mas ainda há uns barcos a... (exemplifica o movimento dos remos)

Mt- Guemos (Remos)

Monte
21/5/15

É o barco.
Chama pequenino.
Faz "baum" na água. É a "Alice".
É o "caieiro" (cailheiro).

Figura G18. Sobre o cacilheiro

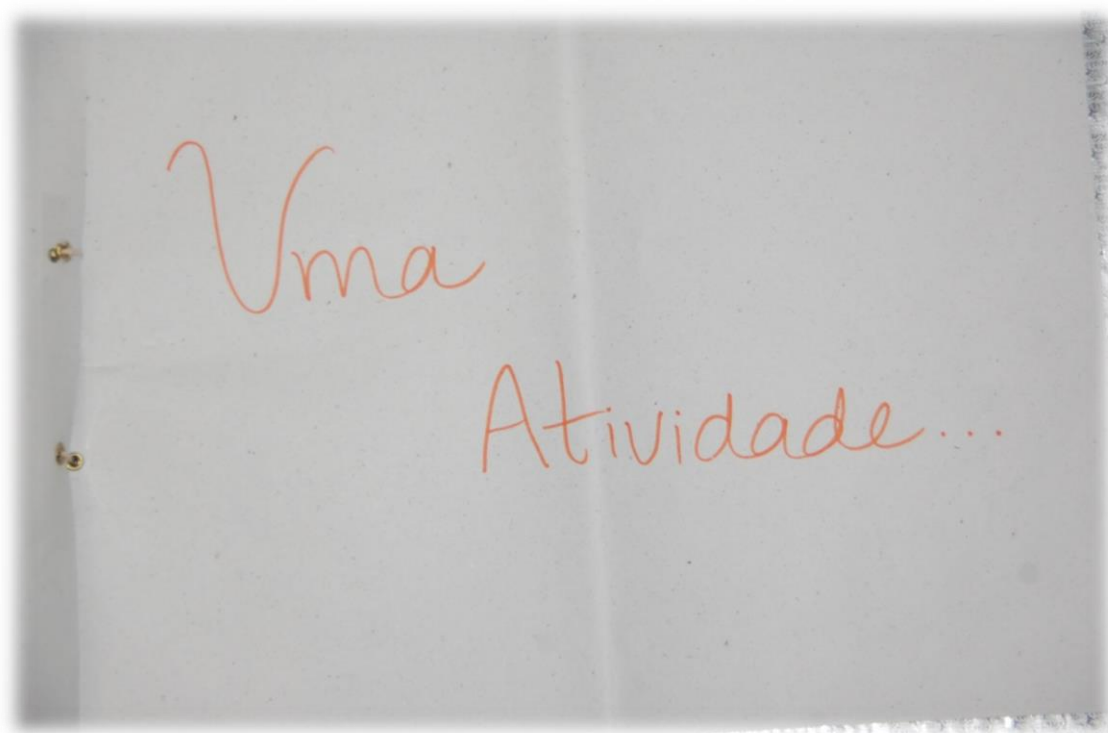


Figura G19. Separador de uma atividade

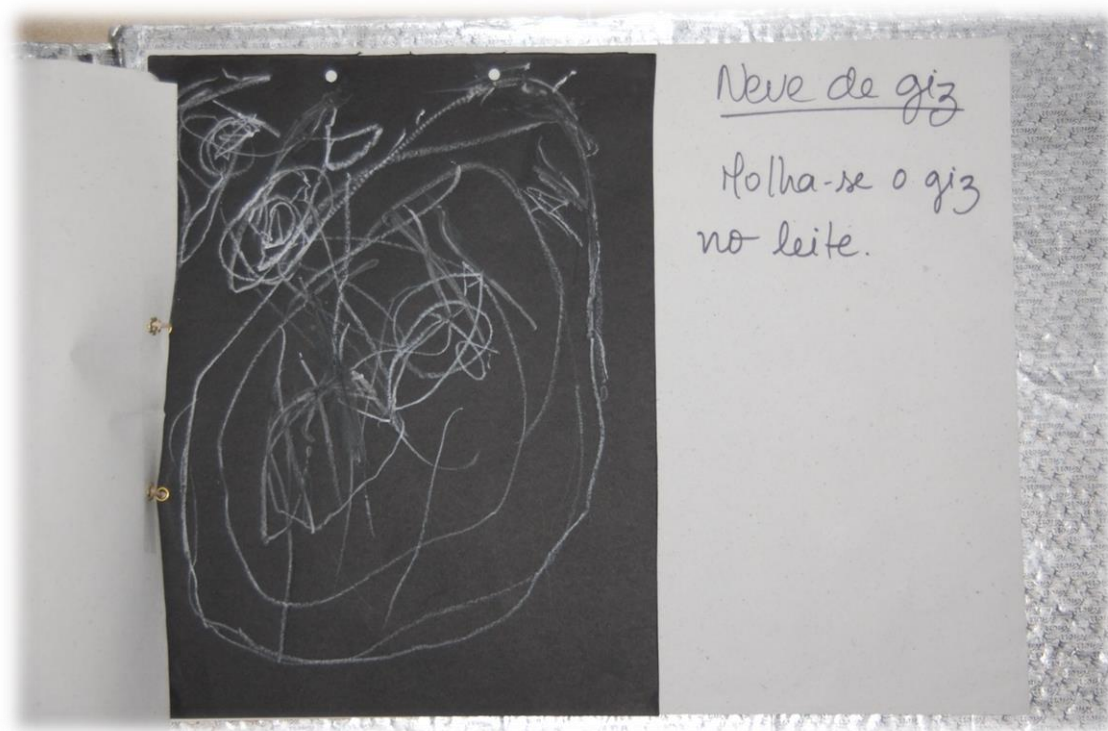


Figura G20. Atividade de giz e leite

O Mt decidiu escolher uma atividade realizada com a educadora, utilizando giz e leite. Questionei-o.

Estg. – O que é?

Mt – Giz

Estg. – E mais?

Mt – Não sei

Estg. – Molhaste a ponta em quê?

Mt - Leite

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste portfólio pude avaliar a expressividade do Mt. Nota-se que o Mt tem ainda alguns problemas no que diz respeito a oralidade, especialmente na pronúncia de sílabas que contenham o som [r].

Nota-se ainda que por vezes que quando fala rapidamente ele atrapalha-se omitindo sílabas, pelo que tenho de o parar e fazer repetir para que se perceba.

Em relação aos objetivos propostos penso que foram cumpridos. O Mt foi estimulado a utilizar a expressividade oral, nas conversas descritas em muitas mais que não estão identificadas neste trabalho por não estarem diretamente relacionadas com os trabalhos escolhidos. Em relação a escolher trabalhos, escolheu vários. Em relação à justificação, considero que seja o objetivo que mais ficou por cumprir, pois nem para todos o Mt deu justificações satisfatórias.

No final da realização deste trabalho, fico com o desejo de poder ter feito um trabalho mais consciente e mais orientado com o Mt, mas dado o tempo que disponibilizei para este portfólio, não foi possível.

Na minha opinião, a análise correta das fragilidades e pontos fortes do Mt está para além das minhas capacidades teóricas. Penso que não consegui efetuar uma avaliação aprofundada da criança em causa, pois o portfólio não apresenta evidências suficientes do desenvolvimento e aprendizagens do Mt.